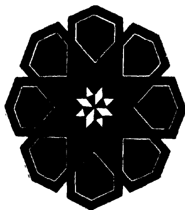
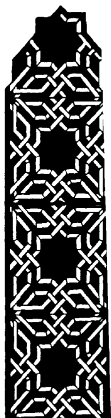
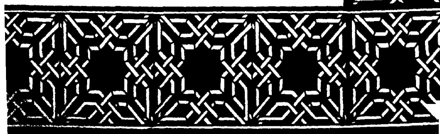


مجلة جامعة أم القرى

للبحوث العلمية









السنة الثانية العدد الثالث العام ١٤١٠هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

مطابع جامعة أم القرى

مجلة جامعة أم القرى

مجلة فصلية للبحوث العلمية المحكمة

السنة الثانية العدد الثالث العام ١٤١٠ هـ

* * * * * * * *

شروط النشر

١ ـ أن يكون البحث أصيلاً من حيث الجدة والابتكار.
٢ ـ وأن لا يكون جزءاً من بحث سابق أو رسالة جامعية وأن يتعهد صاحب البحث بذلك كما يجب أن لا يكون البحث منشوراً أو معروضاً للنشر في جهة أخرى.
٣ ـ أن لا يزيد عدد صفحات البحث عن (٥٠) صفحة بما في ذلك الملاحق ويقدم ثلاث نسخ من البحث مكتوبة بالآلة الكاتبة على ورق مقاس (٢٢ × ٢٨ سم كوارتو) ولا تزيد الأسطر عن (٢٤) سطراً في الصفحة الواحدة ويقدم ملخص للبحث بما لا يزيد عن (٢٠٠) كلمة على أن تكتب الرسوم والخرائط وما يشبهها بالحبر الصيني على ورق (الكلك).
٤ ـ الإلتزام بقواعد ومواصفات مناهج البحث العلمي.
٥ ـ تقديم تعريف علمي عن الباحث لا يتجاوز خمسة أسطر.

ملاحظة
ـ أي بحث لا يستوفي الشروط لن يلتفت إليه.

عنوان المراسلات :

جامعة أم القرى ـ مكة المكرمة ـ أمانة مجلة الجامعة ـ ص ب ٧١٥ ـ تلكس عربي ٥٤٠٠٤١ م ك الجامعة ـ فاكسميل ٥٥٦٤٥٦٠ ـ تليفون ٥٥٧٤٦٤٤ ـ ٠٢ تحويلة ١٣٥ ـ برقياً جامعة أم القرى ـ مكة

الفهـــرس

الموضوع	الصفحة

الإفتتـــــاحية

بسم الله الرحمن الرحيم

حمدا لله وشكرا على آلائه ونعمائه . والصلاة والسلام على خير خلقه البشير النذير والسراج المنير سيدنا ونبينا وإمامنا محمد بن عبد الله . وعلى آله وصحبه أجمعين

بتوفيق الله يصدر اليوم العدد الثالث من . مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية مشتملا على أبحاث علمية رائدة في المجالات الآتية

دراسات في اللغة العربية وآدابها . و . دراسات في العلوم التربوية والنفسية . و دراسات في العلوم التطبيقية . و . دراسات في اللغة الإنجليزية . والجدير بالذكر أن هذه المرة الأولى التي تنشر فيها أبحاث في اللغة الإنجليزية بالمجلة

وكان يسرنا أن تنشر في هذا العدد أبحاث في الدراسات الشرعية كالعادة ولكن ـ مع الأسف ـ لم تصل لأمانة المجلة حتى تاريخه أبحاث في هذا التخصص راجين أن تكون في طريقها إلى الأمانة حتى تأخذ طريقها في النشر كما أهيب بإخواني وزملائي المختصين في الدراسات الشرعية أن يسارعوا بتقديم أبحاثهم لتأخذ طريقها إلى النشر في العدد القادم ـ إن شاء الله ـ فالدراسات الإسلامية مجال واسع يستحق البحث والتدقيق والجدة والابتكار

كما أهيب بجميع الأخوة بالجامعة وفي جميع التخصصات لمزيد من البحث والعطاء

كما لا يفوتني في ختام هذه الكلمة الموجزة أن أنوه بأهمية البحث العلمي الذي يمثل الركيزة الثالثة في رسالة الجامعة ولقد طال تساؤل بعض الأخوة سابقاً عن فتح المجال لهم لنشر أبحاثهم

وها هي الجامعة قد استجابت لهذه الرغبة الكريمة وهي تتطلع دائماً وأبداً إلى إسهاماتهم الجيدة

فهلموا إلى مزيد من البحث العلمي الأصيل المبتكر . خدمة لرسالة الجامعة وتحقيقاً لأمنية طالما راودت عضو هيئة التدريس بالجامعة وحكومتنا الرشيدة بقيادة خادم الحرمين الشريفين ـ حفظه الله ـ قد قدمت الدعم السخي للمؤسسات التعليمية وبدون حدود

وفق الله الجميع لما يحبه ويرضاه انه ولي ذلك والقادر عليه
وبالله التوفيق

مديــــر الجامعــــة
المشــرف العــام
د راشــد الراجــح

دراسات في :

اللغة العربية

مجلة جامعة أم القرى   السنة الثانية   العدد الثالث   العام ١٤١٠ هـ

« دراسة في شعر الشاعر السعودي أحمد خليل عبد الجبار »

دكتور محمد أحمد حمدون*

* د. محمد أحمد حمدون أستاذ مساعد الأدب الحديث في كلية التربية للبنات بجدة ، منذ عام ١٤٠٢ هـ / ١٤٠٣ هـ

مقدمة

منذ بضع سنوات - وعلى التحديد ، في عام ١٤٠٥ هـ - حملت صحيفة عكاظ السعودية - دعوة للمهتمين بالشعر الحديث في المملكة العربية السعودية أن ينظروا في شعر شاعر سعودي اغترب عن بلاده بحكم عمله ، ولكنه التصق بها بنتاجه الشعري الذي يحمل - على قلته أو قلة المنشور منه - أعمق وأصدق المشاعر الوطنية والإنسانية معا . ومما لا شك فيه أن أحمد عبد الجبار - كما يظهر من ثنايا هذه الدراسة - لم يكن مجهولا تماما كشاعر نشر شعره مرات عديدة في أقدم مجلة سعودية . (المنهل) . وفي مجلات عربية أخرى ، ولكن الحقيقة التي سوّغت دعوة عكاظ - بل جعلتها مشكورة في اهتمام الدارسين والمشتغلين بالأدب في المملكة العربية السعودية - هي أن الشاعر قد عُرف بشعره خارج بلاده - لا سيما على مستوى الدرس الأدبي - أكثر مما عرف به داخل هذه البلاد فإلى جانب بعض الدراسات التي نشير إليها في مواضعها جمع شعره - في أغلبه - وصدر في ديوان بالإيطالية (روما ١٩٨٢ م) وآخر بالفرنسية (جنيف ١٩٨٦ م)

ولقد كشفت دعوة عكاظ عن أن ديوانا للشاعر كان سيصدر عن مجلة (المنهل) ، ولكن حال دون ذلك مرض صاحبها الشيخ عبدالقدوس الانصاري ، ثم وفاته عام ١٤٠٣ هـ . ولقد تفضل ابنه نبيه وحفيده زهير اللذان يقومان برئاسة تحرير وإدارة تلك المجلة الآن ، فأطلعاني مشكورين على ما نشر وما لم ينشر من قصائد الشاعر - ذلك الديوان العربي الوشيك الصدور - فكان ضمن مصادر ومراجع أخرى أساسا نعتمدها هنا

وإذا كانت هذه الدراسة تهدف إلى تقديم رؤية تاريخية ونقدية لشعر الشاعر وقراءة فنية وفكرية لقصائده . فإنها إنما تعمل ذلك في إطار الموضوعية والتحليل النقدي لشعر وشاعر استحقا مكانتهما في « الدرس الأكاديمي » للشعر العربي الحديث والمعاصر ، كما أوحت بذلك آراء نشير إليها في مواضعها

وقد اشتملت هذه الدراسة على أربع نقاط رئيسية هي

١ - الشاعر وموضوع نشر شعره في وطنه
٢ - شعره واتجاهه العام
٣ - وقفة فنية مع شعره
٤ - إنسان أحمد عبد الجبار مناقشة فكرية

ولقد حاولت - ما استطعت - التزام الدقة في عرض المعلومات والتوثيق في إسناد الآراء لأصحابها . والاستعانة بالشواهد والنصوص والأحكام النقدية الثابتة فيما توصلت إليه من آراء أو أحكام حول الشاعر وشعره . آملا في كل هذا أن أكون قد وفيت بحق شاعر سفير كان شعره سفيرا للشعر العربي خارج بلاده . ندىّ الصوت . ألح الصدى . مهدهدا للفكر والوجدان . مثيرا لأصدق المشاعر الإنسانية المشتركة

وعلى الله قصد السبيل .

١ ـ الشاعر وموضوع نشر شعره في وطنه :

في حقل الدبلوماسية السعودية قضى أحمد خليل عبد الجبار جل حياته العملية والوظيفية ، بعد أن التحق ـ بعد تخرجه في الجامعة الأمريكية ببيروت عام ١٩٤٣ م (١٣٦٢ هـ) ـ بالعمل في الحكومة السعودية ، فعمل أولا موظفا بديوان المغفور له الملك عبدالعزيز آل سعود ، ثم سكرتيرا أول في السفارة السعودية في واشنطن ، ليترقى بعد ذلك في مجال السلك السياسي إلى قائم بأعمال السفارة ، فسفير ، فرئيس لوفد المملكة العربية السعودية الدائم بجنيف(١) وفي خضم هذه الحياة السياسية الطويلة تنقل شاعرنا بحكم عمله ـ لا سيما سفيرا ـ بين أقطار عديدة في الشرق والغرب منها اليابان وتايوان(٢) وايطاليا وسويسرا والولايات المتحدة الأمريكية وغيرها كما حاول ـ في نفس الوقت ـ متابعة الدراسات العليا في مجال تخصصه (العلوم السياسية) فحصل على درجة الماجستير من جامعة جورج تاون بواشنطن ( ) (1) وهي من أشهر الجامعات الأمريكية في هذا المجال ـ عام ١٩٥٣ م بعد أربع سنوات من الالتحاق بها

من هذه المعلومات الموجزة عن حياة الشاعر ندرك واحدا من العوامل الهامة الداخلة في تكوينه الفكري والنفسي ـ وبالتالي الشعري ـ حيث جمعت ثقافته التعليمية بين ما جاء من نهل الثقافة العربية ومناهج وتقنيات الدرس في واحدة من أبرز الجامعات الأمريكية . إذ حسب الجزء الأكبر من تعليمه الجامعي وما قبل الجامعي في واحدة من أكبر البلاد العربية تألقا وجمالا في ذلك الحين ، لبنان الجمال الطبيعي والانسجام البشري ـ عند لبنان اليوم الممزقة الخربة المحترقة ـ وكان قد سبق هذا التعليم وذاك ثقافة عربية إسلامية أصيلة تعهداه وليدا في مكة المكرمة التي ولد بها عام ١٣٣٩ هـ ـ ١٩٢٠ م . ونشأ وترعرع على ثقافتها طفلا ينهل منها في بواكير حياته التعليمية

وإذا كانت ثقافته وتعليمه يبدآن من عمق التراث وأصالته ، فإن ما ضمه إليها خلال رحلته العلمية والعملية قد فتح أمامه روافد الشرق والغرب ، وبحكم عمله واحتكاكه ، إلى جانب دراسته ، صار أهم معطيات تكوينه الشعري هو تلك الأصالة المتفتحة ـ وجدانا ـ على عالم الانسان الانسان الذي يبدو في

أبسط خصائصه - ومن خلال مرآة الشاعر ، ورغم الاختلافات الثقافية والحضارية الداخلة في تكوينه - « كائنا محبا » .

هذا « الكائن المحب » هو « المعادل الموضوعي » الأول ، المساوي - عند الشاعر - للإنسان حين « يغترب » في « قلب الانتماء » أي حين يكون العمل لخدمة الوطن نائيا عنه ... أو حين تنفعل العواطف والأحاسيس - بل وترى العين وتسمع الأذن ويحس القلب - لكل وافد ورافد مما يجري به النهر الأصيل ، أعني حين « ينتمي » وهو « في قلب الاغتراب » .

أحمد عبد الجبار شاعر سفير تلك محصلة « الاغتراب والانتماء » . والشعراء السفراء في المملكة العربية السعودية ظاهرة تستحق الدرس والنظر .. منهم الأساتذة أحمد مبارك وحسن عبدالله القرشي وغازي القصيبي ومحمد حسن فقي ومحمد الفهد العيسى ... وقد سئل القصيبي عن ذلك مرة فقال : « لعلها صدفة ، ولكن ما يصدق على « السفارة » أو الدبلوماسية - عنده - « ينطبق على أية مهنة أخرى » . وهذا هو سر تفسيره الأمر بأنه « مجرد صدفة »(٣) . أما مؤرخو الأدب العربي فقد وجدوا إليه منذ القديم بالربط بين « الشعر والسفارة » : ألم تكن القبيلة - في القديم - تهنأ حين يولد فيها شاعر ؟ ما ذلك إلا لأنه يصبح سفيرها ، المعبر عنها في محافل ... الذائد عن قيمتها ومشاعرها وتراثها حين تحتك بغيرها ... فهل لا يكون الأمر امتدادا - عفويا أو مقصودا - لتقاليد عريقة لم تسجلها الأحكام السلطانية ومراسيم الحكومات وإنما حُفرت في وجدان أمة ؟!

لن نستطرد في هذا التساؤل إلا بقدر ما يتصل بشاعرنا وحكاية نشر ديوانه في [illegible] قبل العربية .

ظهرت بوادر الشاعرية عند أحمد عبد الجبار قبل أن يتم العشرين من عمره ، فنشر - وهو في لبنان - عددا من القصائد التي أثبتت قيمتها الفنية مثل « رسالة » و « وكر » و « شعراء » و « الملاح التائه »(٤) وغيرها . وكلها قصائد تموج بعبق الرومانسية وعطرها الفواح في أشعار علي محمود طه ، ذلك « الملاح التائه » ورفاقه من أصحاب مدرسة « أبولو » الذين تغنوا بالحب والطبيعة وسالت قصائدهم « أغنيات »(٥) عذبة لليل والفجر والضوء والشفق

والإنسان . كانت قصائد الشاعر أشد تعبيرا ذاتيا بعد ويشر بمقدرة شعرية كانت وحدها الدافع لناشر مجلة الرسالة المصرية - الأستاذ محمد حسن الزيات المعروف بحبه للأدب الجيد وتشجيعه للأدباء - أن ينقل قصيدة إلى الملاح التائه » عن مجلة المكشوف . « وكانت مجلة الرسالة آنذ (١٩٣٩ م) أرقى وأصدق منبر للأدب والفكر العربي بأسره »(٦)

وإذا كان نشر قصيدة بمجلة « الرسالة » « واستكتاب صاحبها للشاعر »(٧) دليلا على شاعرية واعدة ، فإن نظرة في قصائد هذه المرحلة الأولى (في لبنان) توحي بخاصية « الذاتية » الرومانسية التي ذكرناها ، حتى لنستشف في تلك القصائد روحا مسيطرة على شعره وهي روح « الكائن المحب » ، المعادل لإنسان الشاعر وربما كان هذا الكائن هو المفتاح لمعرفة « روح أشعاره » التي « يلزم لها » - حسب رأي الأستاذ عزيز ضياء في « اثنينية » عبدالمقصود خوجة التي عقدت لتكريم الشاعر - « الرجوع إلى دراسته في لبنان حيث تبلورت شخصيته »(٨) ، وإن كنا نرى أن الاعتماد كثيرا على معرفة حياة الشاعر وبيئته وظروفه ربما قاد إلى نتائج لا تعززها النصوص

مرحلة لبنان - إذن - كانت هي المرحلة الأولى التي تفتحت فيها شاعرية الشاعر فسح عددا من القصائد منها « بالليل » و « توديع لبنان » و « أغنية الشاطىء » و « ليلة العمر » و « متكتم » و « سارية الأحلام » . إلى جانب ما ذكرنا ، وكلها مصممة بعبير الحب الرومانسي ولكن الذي يسترعي الانتباه فيها جميعا أن مسرح هذا الحب وإن عاش في حضن الطبيعة - ككل الرومانسيين - لم يتخذ موئلا ومستقرا تحت ظلال الزيزفون أو بين الخمائل والجداول وزقزقة العصافير ، وما أكثرها في لبنان ذلك الوقت ، ولكنه ارتبط بالجانب « الحركي » في الطبيعة :

بحري السَّبهْلَةُ وزورقي البدرُ   سِرْ ياشراعُ وموجُك الفكرُ
وانهض حبيبي ، نورُ زورقنا   الحبُّ والإيمانُ والشِّعْرُ(٩)

فالشاعر - بالحب - داخل في الحركة الكونية : يركب البدر ويهتز في السماء ، نشيد أساه ، ونايه ، وعطره ، وقلبه البكر ، والنجم ، والأنواء الحمر ، كلها مواد يرسم منها صورة « سندباده » على نحو خاص به .

وهو يستحث الدهر أنْ ماالليل يظلله . . وعلى الدهر / السندباد أن يظل سحرا

سرْ يـاشراعُ فـإنّ وجهتنـا دنيـا المُحال وشـطُّنا القبرُ[١٠]

إن هذه القصائد التي تعيص حبا ورقة « في لبنان » . قد لا يهتدي إلى عابثها إنْ نحن حاولنا أن نفسرها بغير فكرة « الكائن المحب » الذي يذكرنا بأن حركة النفس وحركة الكون وما بينهما سفر مستمر بين طرفي حب.وستكون لنا وقفة عند هذه النقطة مرة أخرى

عمل الشاعر الرومانسي « الكائن المحب » « المتحرك بحركة الكون » في السلك السياسي - بعد عودته من لبنان - مترجما في الديوان الملكي ، ١٩٤٣ م (١٣٦٢ هـ) بلاده ليطير بعد عامين ليشارك في المؤتمر التأسيسيّ للأمم المتحدة ضمن الوفد السعودي (١٩٤٥ م) في سان فرانسيسكو وفي العام التالي يصبح سكرتيرا أول في السفارة السعودية بواشنطن ليترقى بعد ذلك إلى مستشار بها ومندوب - في نفس الوقت - لدى الأمم المتحدة .

ومن أقصى الغرب إلى أقصى الشرق يطير الكائن « المتحرك بحركة الكون » ليصبح سفيرا لبلاده في اليابان والصين الوطنية (تايوان) ١٣٨٠ هـ - ١٩٦٠ م . ومن هناك إلى المانيا الاتحادية بعد أربع سنوات ، فإلى إيطاليا ١٣٨٦ هـ - ١٩٦٦ م حتى ١٣٩٧ هـ - ١٩٧٧ م ، ثم رئيسا للوفد الدائم للمملكة في مقر الأمم المتحدة بنيويورك[١١]

والشـــــعر ؟

هنا نجد الرصيد الشعري قد ازداد . فرغم « الصمت » الذي يجلبه عالم الدبلوماسية استجاب الشاعر لحركة الروح المائجة بالحب في نفسه . . ولكنه

في القطار ، وعلى متن الطائرة .. في الوطن حين عاد ضمن زياراته المتكررة ، وفي الغربة حين ظل يتنقل من الغرب إلى الشرق إلى الغرب مرة أخرى جاءت قصيدة « غادر النهات » التي كتبت في نجد ١٩٤٥ ، و « نديم الصبر » التي كتبت في جدة عام ١٩٥٥ م . جاءتا على متن الحركة المائجة في نفس الشاعر بين طرفي حب هو والوطن وفيهما لا تتحد « الوطنية » شكل التعبير المباشر ـ وإن حرك الأفئدة والقلوب من مثل قول شوقي

وطني لو شغلت بالخلد عنه نازعتني إليه في الخلد نفسي[12]

وإنما ترد ـ الوطنية ـ هنا « همسة » في المداخل وهمسة في المخارج و « حركة كونية » تنسج فيها أطراف معينة . نقول (وخصوصا في « غادر النهات »)

وهزّ النغمُ المحمومُ وانبعثت ذكرى صباي على كفّيَّ ألحانا
أبثك الوجد والكتمان صاعبةً وأنت تنفحي بالطيب ألوانا
فأسدل الليلُ سترًا من غلائله وعام في الأفق بدرٌ كان يرعانا[13]

ومرة أخرى ومع « نديم الصبر »

هائمٌ في الأفق يرنو وإلى الغيب إلى الغيب حنينُه[14]

فالوطن عند الشاعر في قلب منظومة الحب الكونية التي تفتحت براعمها في لسان ، وليس عاطفة للقضايا والمشكلات المباشرة التي تظهر على مسرح الأحداث السياسية وغيرها ، مما حاطه شعراء آخرون شعراء وغير شعراء ولكل وجهة هو موليها

ثم كانت القصائد الأخرى التي تؤكد انطلاق الشاعر من الحب ومنها مثل « كيف أنسى » (الرياض ١٩٤٥) و « أنت السنا » و « نداء الحب » (نيويورك ١٩٥٢ م) وقبلهما « ذكريات إلى عارف الناي » (في القطار بأمريكا عام

١٩٤٩ م) و « غد شاعر » (باريس ١٩٥٢) . وكان من نصيب [illegible]
قصيدتان « أماني العمر » (١٩٥٢ م) و« حنين » (١٩٥٤ م) . وفي طوكيو
١٩٦١م نظم « حداء » وفي سودٍ كانت « أسطورة » عام ١٩٦٤ م . . و . . تتابع
القصائد

هذه الأمثلة دلالة على أن حركة الشعر لم تتوقف ، وإن بدا النتاج قليلا من
حيث الكم ولكن الشاعر يدرك ـ وندرك معه ـ أن المعاصرين لا يأخذون
بالكثرة ، على علاتها ، كما فعل ابن سلام الجمحي في طبقات شعرائه « أحيانا »
منذ اثني عشر قرناً

لقد نبه المعاصرون ـ في الخارج ـ إلى أهمية شعر أحمد عبد الجبار وجماله
حين أن قدمت الباحثة الإيطالية ريتا ميليو Rita Di Meglio بحثا قيما في شعره إلى
معهد الدراسات الشرقية في نابولي الذي نشره (عام ١٩٧٠ م) ضمن إصداراته
الأكاديمية السنوية وقد اشير إليه في هامش سابق ويذكر الدكتور عمر حليق
ـ أن الدوائر الأدبية والثقافية في إيطاليا قد رحبت بالشاعر ، ومنحه وزير الثقافة
الإيطالي جائزة الشعر عام ١٩٨٠ م وقد أشارت إحدى المجلات الأدبية هناك
إلى أن الإقلال من الشعر قصيده ، وربما كان هذا أحد الأسباب التي رشحت
الشاعر للجائزة بل لقد أدمت تلك الجائزة مقارنة ذات معنى بين عدد من
الشعراء ، الشعراء الذين حصلوا على جوائز « نوبل » الدولية في الأدب في السنوات
الأخيرة (وهم من أوروبا وآسيا وأمريكا اللاتينية) وكان المشور من انتاج كل
منهم ، لا يتجاوز ٣٠ و ٤٠ قصيدة وبمجموع ما نظمه الشاعر أحمد عبدالجبار
، حتى الآن ـ منشوراً وغير منشور ـ لا يتجاوز ذلك العدد »[١٥] .

ولعل كسب تلك « القمة » قد أدت إلى حكم بأن « الدبلوماسية تغلبت على
الشعر » ، فخدمة الدبلوماسية ، تستأثر بمعظم الجهد والوقت عند المحترفين
لها ، . إلا أن من « القليل » احيانا ما يجاوز حدود الزمان والمكان واللغة في
هذا الشعر ، فتنطلق قصائد ومقطوعات لعبد الجبار في عدد من اللغات
الأوروبية[١] ، ويتردد اسم الشاعر السفير الكاتب المحب ، المتحرك بحركة
الكون أو المسافر « في دنيا المحال » في أكثر من صحيفة ومجلة أدبية خارج [illegible]

المملكة العربية السعودية ، الحسّ الذي أصبح محورا وطرفا لا يخطئه القارىء لقصائد هذا الشاعر.

منذ نصف قرن تقريبا وعلى التحديد ، منذ أن وضع المرحوم الشيخ عبدالقدوس الأنصاري السؤال « أدبنا هل يصلح للتصدير ؟ » والأدب السعودي شعره ونثره يسعى حثيثا للدخول في دائرة التأثير الأدبي العربي ، والعالمي ولا شك أنه قطع شوطا كبيرا في هذا المجال[1] ولأن يفتح شعراء مثل أحمد عبدالجبار ، وحسين عرب ، ومحمد حسن عواد ، ومحمد حسن فقي ، وطاهر زمخشري ، وغيرهم ، وجيل آخر يشمل عبدالله الفيصل وحسن عبدالله القرشي وغازي القصيبي - على سبيل المثال لا الحصر - مغاليق دائرة الضوء العربية والعالمية فتترجم أشعار بعضهم وتدرس في مجلات علمية هي مكانتهم . وتمنح لهم جوائز ذات صبغة عالمية لأن حدث هذا فإن من الطبيعي أن تتجه الأنظار - داخل الوطن السعودي - إلى شعر هؤلاء ، فهي به أولى ، ولقيمته أكثر تقديرا وإعجابا وسأل سائل فأين شعر أحمد عبدالجبار ؟

ففي عمود صغير ذي نكهة واضحة في صحيفة عكاظ - « مع الفجر » - أثار الأستاذ عبدالله خياط هذا السؤال[2] ، فسمّه « عزوف » الشاعر عن النشر في وطنه الأم ؟ وقد هذا التساؤل إلى دعوة « محكمة » أدبية طريفة أرسى « حيثياتها » الأستاذ عزيز ضياء في عمود « نشر وطني » حيث كان « الاستعلاء » على النشر في صحف ومجلات وطنه - لا في وطنه أو عنه - هو التهمة الموجهة للشاعر[3] وازدهر السؤال وحيثياته بطريقة « صحفية » « تثير » أكثر مما « تبحث » ولكن مردودها كان - بلا شك - خطوة صحيحة على طريق المعرفة بالشاعر في وطنه الأم

رد الشاعر السفير أحمد خليل عبدالجبار على الأستاذين الخياط وعزيز ضياء بأن المسألة « زهد لا استعلاء » ، وأنه ينشر قصائده في الغرب « بحكم اغترابه » و « الحقيقة » - هكذا يؤكد - « أني رحل مقلّ في النظم ، ضنين في النشر ، وربما لا تزيد قصائدي على الثلاثين قصيدة ، وأيّ كتاب سيحتويها سيكون صغير الحجم . وإذا كنت قد نشرت في الغرب ، فهو بسبب وجودي فيه سنين طويلة ، ولم أحجم عن النشر في بلادنا إلا لتلك الظروف ولعدم غزارة الانتاج أو الرغبة في

الشهرة وربما لا يصدقني أحد إذا قلت ـ وهو الواقع ـ إنني لا أحفظ بجميع ما نشرت في الجرائد والمجلات من أشعار وبحوث »[٢١] .

لكننا نصدق الشاعر فعلا . فها هو ذا يلقي بعض قصائده خلال « اثنينية » الأستاذ عبد المقصود خوجه التي عقدت لتكريمه في ١٨ رجب ١٤٠٥ هـ/١٨ ابريل ١٩٨٥ م وعلى الرغم مما يتمتع به من ذاكرة قوية في حفظ أشعاره يذكر أن « زفرات » و « أسطورة » لم يسبق نشرهما ، مع أنهما معا نشرتا في الدراسة التي قامت بها ريتا ميلو قبل ذلك التاريخ بخمسة عشر عاما (١٩٧٠ م)[٢٢] . وما ذلك إلا لأن الشعر ـ فيما يبدو ـ يمثل من حياة الشاعر مرحلة « كَانَتْ » . . وبذلك فإن عمه الشيخ عبدالقدوس الأنصاري ـ رحمه الله ـ لو سأل عبدالجبار عن الشعر أصدقاؤه لقال « إن حياة الفرد بمثابة قصة تاريخية . وكان الشعر في قصة حياتي الموجزة التي لم تنته بعد أشبه ما يكون بالفصل الأول . »[٢٣] .

ويقول « وكانت الحياة الدبلوماسية وما تتطلبه أحيانا من صمت وعزوف عن الأضواء هي الفصل الأكبر »

ربما كان في تاريخ الشعر العربي ظواهر كثيرة تفسر لنا إقلال الشاعر وزهده في النشر والأضواء ، أولاها وأولاها بالاهتمام عزوف كثير من الشعراء المخضرمين عن الشعر بعد دخولهم في الإسلام ، فهل كانت تصد المسؤولية السببية أو الدينية ـ وكلاهما في الإسلام وجهان لعملة واحدة ـ عن الاستمرار في الشعر ؟ أم هل للشعر طريق غير طريق الجادة والمسؤولية ، وأنه كما قال الأصمعي « نكد حظه الشر » ؟ ومما يفسر هذا الاتجاه ما نشر منذ سنوات للشاعر غازي القصيبي ، وكان محاضرة بعنوان « هل للشعر مكانة في القرن العشرين » وفيها يثير عددا من الملاحظات الهامة وثيقة الصلة بتساؤلاتنا . . فالشاعر ـ عنده ـ « متردد في تراثنا ـ بين الزهو بالشعر والخجل منه » . . أو هو في حالة عدم ثقة واطمئنان إلى أنه يستطيع أن يركن في حياته إلى « صفة الشاعر » فحسب وهكذا فالشعر ـ قلّ أو كثر ـ مجرد فصل من فصول حياة الشاعر . وإن كنا نستطيع لا نرى أن هذه المقولة تنسحب على كل الشعراء . . بل إن من الشعراء الشعراء كالقصيبي نفسه وحسن عبدالله القرشي ، وطاهر زمخشري ..

كان لهم شعر غزير... كما كان في تاريخ الشعر والشعراء في العالم كله من دفعت بهم المسؤولية السياسية أو الدينية إلى حياة كلها شعر.

ولئن صدقت تلك المقولة على بعض الشعراء، فإن منهم - كشاعرنا - من كانت فطرته للشعر، وتقديره لمسؤوليته الكلمة في شقيها التعبيري الجمالي والتقريري المنطقي - إضافة إلى «استحواذه» الدائم حاجة» - سببا في أن يصبح الشعر «مرحلة أو فصلا» من مراحل الحياة أو أن يكون قبيلا نادرا [illegible] فورة عمره [illegible] لكن - وقد [illegible] مع عمره - [illegible] ملكة تكوين الشعر.

على أن إشارة المصادر عن ذلك النجاح الذي تثبته له عكاظ [illegible] كثيرة، ولكن ربما أهمها [illegible] من الواجب علينا توضيحه في هذا المجال.

فمن ناحية [illegible] شعر [illegible] شاعر في شبيبته [illegible] في أن لا يضع نفسه في مصاف [illegible] الشعر من ناحية في ممكنة، و[illegible] قد [illegible] إذا [illegible] من بعض [illegible] المعاصرين.

ومن ناحية [illegible] حتى أصبح كحقيقة مقررة - أن الشاعر لم ينشر شعره في صحف [illegible] ذكر عمر حسين - وهو فيما ورد في مقالته - صديق ورفيق للشاعر لأكثر من ثلاثين عاما وله صلات وثيقة بمشهور من شعره* (٢٤) - يعثر على قصيدة [illegible] ولا [illegible] نشرت [illegible] والحق أنه قد نشرت في المنهل [illegible] كذلك ذهب الأستاذ عزيز ضياء إلى أن جميع القصائد التي يستشهد بها المذكور عمر حسين قد نشرت في بيروت وغيرها جاعلا من هذا دليلا على [illegible] الشاعر عن نشر قصائده في صحف ومجلات المملكة (٢٦) ونحو كذلك [illegible] كثير من هذه القصائد كانت قد نشرت بالفعل في المنهل (٢٧) وقد أثر الشاعر في رده على هذا الاتهام ما يؤكد أنه كان على صلة بصاحب المنهل. وانعقد على نشر مجموعة بعنوان «واحة العمر» (٢٨) إلى جانب ما ينشر منه من قصائد مفردة في تلك المجلة السعودية التي تصدر منذ ما يزيد على نصف قرن من الزمن.

(*) في النص الأصلي: ساحه.

أكثر من ذلك . . لقد شارك الشاعر في حركة النهضة الأدبية في المملكة ، حينما وكيفما أتيح له فإلى جانب سلسلة مقالاته في المكشوف البيروتية ، « ويسألونك عن الأدب في الحجاز »(٢٩) ـ يوم كان الناس لا يعرفون من الحجاز أحدا ، كما يقول الأستاذ عبدالله بلخير في الندوة ـ شارك الشاعر في الاستفتاء الأدبي الذي وجهه الشيخ الأنصاري في مجلته عام ١٣٦٥ هـ . وكان يدور ـ كما سبق ـ حول « الأدب السعودي وهل يصلح للتصدير »(٣٠) . . إن إجابة الشاعر على هذا السؤال تحمل في طياتها كثيرا من الملاحظات النقدية القيمة ، وبعض صوره مشعة ـ على إيجازها ـ عن مفهوم الأدب والشعر عنده ، مما يؤكد فهمه في وقت مبكر من النهضة الأدبية الحديثة لمتطلبات الفن الأدبي وصوره فسنحص إجابته فيما يلي

(أ) الأدب حين لا يؤمن قيمته بالأوطان ، ولا يجرى عليه ما يجرى على صناعة من بيع وشراء وتصدير واستيراد « إنما هو الذي يفرض وجوده على سوق الفكر ، فرضا »(٣١)

(ب) بعد أن استبعد الشاعر « الشعر النبطي » من أن يكون موضوعا للتساؤل ، لما يتسم به من محلية ككل الآداب الشعبية ، يقسم الأدباء إلى أقسام ثلاثة قسم يتبع منهج القدماء اسلوبا وموضوعا ، وقسم وسط تأثر بالمصريين والشاميين ، وقسم جمع إلى ذلك أدب المهجر . ولكن الأدب في كل هذه الأقسام « تقليدي » راجع للظروف التاريخية « التي أحاطت بالأدب والأدباء »(٣٢)

(جـ) . . ويستبعد الشاعر ـ وهو بعض تلك اللمحات النقدية ـ أنّ بإمكان هذا الأدب أن ينهض إلى مستوى في صورة تبرز الشخصية إذا تحقق له شرطا نفقة الأديب وتأمين وسائل النشر(٣٣) .

(د) ومما يؤكد بعد نظر الشاعر في مفهوم الأدب انذ قوله : « لا بد لنا من تكسير المواضيع والنفس ، والخروج من الدائرة الضيقة التي رسمتها لنا مدرسة الأدب القديمة ويجب أن نسمو بأدبنا من المادة إلى الروح ، ومن

التصوير إلى الخيال المصوى ، وأن نلاحظ دائما متانة وحلاوة المبنى والمعنى في التركيب»[34] .

وهكذا لم يكن أحمد عبدالجبار بعيدا عن حركة الأدب في المملكة نشرا لقصائده ، أو متابعة للحركة الأدبية في مسارها المحلي والعربي ، فضلا عن عطائه في المجال العالمي

وإذا كان لتلك « الزوبعة » التي أثيرت حول « استعلائه » أو « زهده » من فائدة ، فإنما هي توجيه اهتمامات القراء والباحثين في المملكة تجاه شعره ، يبحثون عنه ويفرزون ما تقع عليه أيديهم ، ففي شعره لا شك حلاوة تغري . أما هو فقد كتب ردا لعكاظ وأهداها عددا من القصائد التي والت نشرها تباعا في أعداد لاحقة[35] ، على حين واصل الدس عرفوه وواكبوا شعره في المهجر منذ ما يقرب من نصف قرن قراءه ما ينشر هنا وهناك حتى يصدر ديوانه العربي ، الذي نأمل أن يتضمن كل ما يتاح نشره من أشعار الشاعر العربية

وقد ذكرنا أنه قد صدرت طبعتان من ديوان الشاعر ، إحداهما بالإيطالية بعنوان

FRAGRANZE DEL DESERTO, LIRICHE DI UN AMBASCIATORE SAUDITA LO SHEIKH AHMED ABDUL-JABBAR, RITA DI MEGLIO

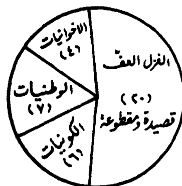
مع تقديم وترجمة وتعليق ريتا ميليو روما ، ١٩٨٢ م وقد احتوت تلك الطبعة على سبع وعشرين قصيدة ومقطعا (٢٧) بالإيطالية مترجمة عن أصول عربية

أما الطبعة الفرنسية ، وقد شارك فيها بالترجمة ـ مع نفس الباحثة السابقة ـ الدكتور أنور حاتم ، أستاذ الأدب الفرنسي في جامعة فريبورج السويسرية[36] ، فقد اشتملت على إحدى وعشرين قصيدة فقط (بالفرنسية) وإن تضمنت الدراسة التقديمية عددا من المقطوعات

وعنوان هذه الطبعة الفرنسية هو: AHMAD ABDUL JABBAR: (FRAGRANCES DU DESERT) (POEMES) مع ترجمة من العربية بقلم ريتا ميليو وأنور حاتم ، ومقدمة بقلم أنور حاتم

غير أننا نود أن ننبه إلى أن بعض القصائد قد صاغها الشاعر في لغات غير العربية وقد تكررت الإشارة في مصادر عدة إلى أن له قصائد مترجمة عن العربية ، وأخرى انشئت أصلا في غير العربية[٣٧] . ولقد أشرنا إلى أن دراسة ريتا ميليو التي أصدرتها ـ قبل إصدار الديوان الإيطالي ـ ونشرتها في حولية معهد الاستشراق في نابولي (١٩٧٠ م) . فيها قصيدتان باللغة الانجليزية هما «Fate» (قدر) و «What to be» (ما يكون)[٣٨] .. وسنتعرض لمضمونها عند دراستنا لنموحى الموضوعية في شعره

٢ ـ شعر أحمد عبد الجبار واتجاهه العام



بفضل مقالة الأستاذ عبدالله عمر خياط دور النشر « بإصرار » لإصدار ديوان الشاعر[٣٩] ، وقد الأستاذ عزيز ضياء مستنكرا ... ما الذي يمنع دور النشر على ذلك ... هو مصرا على « الزهد » في النشر أو على « الاستعلاء » على النشر في صحف ومجلات بلاده ؟ يولد الديوان

... الأستاذ ... الأنصاري صاحب ... تحرير مجلة المنهل . يجدُّ في البحث عن ... منفعت والده من شعر أحمد عبد الجبار المنشور وغير المنشور ، ويتداول مع الشاعر حتى يصدر ديوانه قريبا[٤٠]

وأول ملاحظاتنا على شعر أحمد عبد الجبار ومحتواه العام هو أن أكثر من نصفه غزل عفّ (حوالي عشرين قصيدة ومقطوعة من مجموع سبع وثلاثين) .

وتشمل هذه المجموعة من الشعر الغزلي القصائد والمقطوعات التي نشرها الشاعر في أوائل عهده بالشعر ، لا سيما القصائد التي نشرت في لبنان ، وبعضها

« أنت السنا » و « روابي العبير » و « وكان » و « كيف أنسى » و « منكم » و « ذكريات » و « أسطورة » و « يا نسمة الليل » وغيرها وقد ضمنت ريتا دي ميليو أكثرها في دراستها السالفة الذكر (ص ص ٥٢٢ ـ ٥٢١)

وقد كان الشعر الغزلي العف دائما من أرقى ألوان التعبير الشعري وأكثرها دلالة وصدقا على أن الأغراض الثلاثة الأخرى عند الشاعر لا تختلف كثيرا عن هذا الغرض ، إذ ترجع جميعا إلى سطوة عاطفة الحب وصدور الشعر عنها الحب بأسمى معانيه . والذي يظهر في أشعاره دون سعر عن حب قصائد ومقطوعات بأمثلة تمثل عرض ... ، تكويت ومنها ... التي نشرتها ... دي ... عكاظ والمنهل أكثر من مرة (انظر مثلا المنهل . محرم وصفر ١٤٠٩ هـ ص ١٤٣) ... تتميز قصائدها ... بأصدق ... العاطفة الجياشة ... وعبير الصحراء وليس الأمر مختلفا في قصائد الأخوانيات (...) ... إلى الأمير عبدالله الفيصل .

إن المتأمل لشعر أحمد عبد الجبار ... يجد فيه ... محيطه أرضا وسماء وبحرا ... لا ... ترتيب أو تبويب . وإن كانت القصائد في ... الذي ... في الديوان ... وتتطور من الخارج نحو الداخل إنه ... من ... النفس في ... وإشراقها ... السماء وزورها ... عن الوطن من أجله ... « هواه السكر ... » و « ... » و « ... في ... » وهي النفس لا تزال للأحوال تواقة ، ... ساحة . « سارت بها الأحلام » وأشرعتها أمنيات المحبين في كل مكان (١)

إن شعر عبد الجبار في مجموعه يسير في حركة دائرية من النفس وإلى النفس . . من النفس وهي تمتد إلى أبعد نقطة في الكون لا لتعود مثخنة بالجراح مهمومة بطلاسم وألغاز الوجود إلى النفس وهي تغوص في أعمق أعماق الذات ، لا لتعيش هنالك محبوسة في كيانها ، مقيدة في أنانيتها إنها النفس

اتسعت وصاقت . وبعدت واقتربت .. تاهت في « متاهة الكون » و« رقصت الناي والوتر » ، ولكنها ظلت دائما « على أرضها » و« تحت سمائها » و« مع ناسها » وفية لشعورها .

وهكذا فإن شعر عبد الجبار لا يعدو أن يكون نفثات ذاتية تصدر عن « الكائن المحب » ـ كما أسلفنا ـ قوامها الحلم والفردية والانصهار في الكون ويضمه شكل رومانسي

ومن هنا فهي جميعها قصائد حب أولا وأخيرا(٤٢)

وسوف نتناولها في المقطعين التاليين ، مرة من الناحية الفنية وأخرى من الناحية الفكرية

٣ ـ وقفة فنية مع شعره

لعل أهم ما يميز النسيج الشعري عند أحمد عبد الجبار هو « كيان القصيدة » محددة المعالم ، حيث تبدو كل قصيدة عبارة عن دفقة شعرية موحدة الصور والمشاعر ، تتعانق فيها الكلمات وتتآزر المعاني لتخرج تلك الدفقة الشعرية ـ طالت أم قصرت ـ إذ ما تكون تأثيرا وإيحاء حتى ليشعرنا ، ونحن نقرأ قصيدته بأنها « دفقة » (على حد تعبير الشيخ الأنصاري)(٤٣) منتهى روعة الشعر وجودته ، وقصيدته بهذه السمة إنما تعد استجابة طبيعية وتأكيدا عفويا لمفهوم جديد للشعر الحديث الذي دعا إليه أصحاب مدرسة « الديوان » و« أبولو » و« المهجر » ، إذ تقوم القصيدة في رؤيتهم على « وحدة عضوية » و« تصميم هندسي » ـ كما يرى الدكتور مندور رحمه الله ـ يصوغانها بصيغة فنية منسجمة الألوان والتراكيب وهي في وحدتها وتصميمها تتخلص من الزوائد أو الاستطراد أو الخروج عن موضوعها لتشبع سقفا عروضيا أو تكمل تفعيلة ، على الرغم من التزام الشاعر بالأنماط العروضية « التقليدية » أو ـ بالأحرى ـ « الموروثة » . لقد التزم الشاعر ـ إذن ـ من التجديد بمبدأ « صدور الشعر عن الشعور » و« وحدة هذا الشعور » كأساس جوهري في بناء القصيدة دون أن يخل بحسب « الشكل » الموروث في هذا البناء . ومن هنا بدا شعره ـ منذ بداياته ـ مصنوعا بصنعة « البلاغة العربية المشربة بروح العصر ، وأدب العصر الواعي »

ذات النظرات السامية والاتجاهات الهادفة »[44] أو أنه ـ أي الشعر ـ عنده « يسير في اتجاه جديد غير ذلك الذي ألفناه (عند المجددين من أمثال فؤاد الخطيب) في الأسلوب وفي طريقة عرض الأحاسيس وبث النجوى والشكوى » كما أوضح ذلك الشيخ عبدالقدوس الأنصاري[45]

والحق أن كل الذين[46] رأينا آراءهم في شعر عبد الجبار يجمعون على خاصية سمو البناء الشعري في قصائده . فهو لا يراعي فقط رسم صورة متكاملة لاستجابة شعورية موحدة في القصيدة ـ وهو ما يبرزه في بناء قصائده من تجديد ـ وإنما يعنى ـ كذلك ـ بالدقة في اختيار ألفاظ شعره وبروعة في حسن تناسق الكلمات وموسيقى اللفظ وسلامة النغم في سبك المعاني[47] وبعد القصيدة عنده ـ كما عند العرب منذ القدم ـ عمل فكري وفني حسن ، يستوجب التقيد بالبحور والأوزان ويعتني بنغمه وبلاغة معنى وبمدى حبوه ، وهو « لم يجد أي مبرر له أن يتخلى في صنعه القصيد عن تقاليد الشعر العربي الكلاسيكي »[48] لكن بناء القصيدة على هذا النحو الموروث يشعرنا « بتقليدية » لا تُمل لأنها تجد من القصيدة فقط أسلوبها وموسيقاها التي يهتز لها الشعور ويطرب الوجدان ، بل تجد فيها الجديد المدهش وإن كانت تتساوق مع الشعور ولا ترهب الوجدان . فلنقف عند قصيدة « رحلة » التي تعد في بنائها نموذجا لأكثر قصائد الديوان بما تجمعه من القديم والجديد المرغوبين . ومطلعها

بحري السماء وزورقي البدر   سر يا شراع وموجك الفكر

ويشير الشاعر إلى أن الدكتور شارل مالك[49] علق على هذا المطلع بقوله « إنه لا يعتقد أن واحدا من مكة يقول : « بحري السماء ... الخ » . ويرى سرقها الشاعر من الأدب اليوناني » والشعر السعودي ـ عنده ـ كالقديم . « وقوف على الأطلال والدمن وليس هناك من جديد »[50]

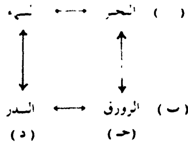
لكن « رحلة » لم تصدر عن أدب يوناني قديم ، كما وضح الشاعر ، بل ولا عن أدب غربي أو شرقي أو ـ حتى ـ عربي قديم أو حديث ... إن مصدرها

الأول والحقيقي هو تلك « اللحظة الشعورية » التي تفجرت عند « الكائن المحب » فاسالت صورا متنامية ينسجها الخيال من أطراف مترامية لتعطي في النهاية تجربة خاصة وجديدة يتصح فيها جلاء صفة « الكائن المحب » التي تصر عليه . يقول الشاعر متابعاً :

وانهض حبيبي سوف زورقنا ... الحبُّ والإيمانُ والشعرُ
إنا في الدنيا نشيدُ أسى ... والحبُّ في نايي له عطرُ
سر بالشراع فكلنا دمعٌ ... في صدره الأنواءُ والجمرُ
هذا الحبيبُ نصم عقته ... نسي الجنونُ وقلبي البكرُ
يا دهرُ ظللنا بأجنحة ... واسدل علينا الليل يا دهرُ
يا نجمُ سامرنا وقصَّ لنا ... ما حدَّث الغادون والسُّفُرُ

والشاعر هنا واحد من الكائنات التي تشكل عالمه .. السماء والقمر والدهر والليل والبحر والأنواء والحب والمحبوب .. بل والشعر ذاته .. وهذا الشعر هو بكل ما فيه ، وهو - كذلك - مادة الصورة البنائية التي يتضح منها - تحديدا - عند الشاعر تعلق بروح وجوهر البناء الشعري لا بشكله الموسيقي فقد صنعت تلك المنظومة الكونية في اللحظة الشعرية في قالب موروث شعري بتعدده من تأكيد الاستمرارية الفنية (Artistic Continuety) والتي تعد من أهم سمات التجديد في النص الأدبي الحديث[51] . فإذا كان الشاعر حسب مسئولا - تمثلا وتمثيلا - عن الشعر العربي كله منذ المقطوعات والأرجاز الأولى وقصائد امرئ القيس والنابغة وإلى شعر المعاصرين ، فإن هذه المسؤولية لا تصبح إلا في إرساء خط التقاليد الفنية (وهي هنا عروضية موسيقية) التي يرتبط فيها « الموروث » « بالإبداع » ارتباطا يؤكد « استمرار » الماضي في الحاضر . وهذا هو جوهر القضية في مجملها الذي يجب أن ينصرف إليه المجددون والمعارضون على السواء

إن «رحلة» ـ ككل قصائد الشاعر ـ تلتزم بهذا الخط الموروث ، وهو ما حيلته ريتا ميلبو وأنور حاتم ، ورأينا معه أن أكثر الشعراء العرب المعاصرين حادوا عن هذا الخط دون مسوغ معقول . ونحن معهما في حكمهما على الشاعر .. وإن كنا نضيف إليه أن البناء الفني لقصائده قد أفاد من فلسفته الخاصة . وهي الفلسفة التي وصفها المرحوم الشيخ الأنصاري بأنها «فلسفة صوفية دقيقة الإحساس حالمة» ، فيها يشدو الشاعر «بجمال الكون الدائم ويخترق شاعريته الآفاق وتنسجها نغماته . ولذلك كثيرا ما نسمع عبارات الشط والبحر والليل والصباح إن مظاهر الكون تتحرك دائما»(٣٠) فمن هذه الفلسفة يتضح أن الشاعر ـ كما ذكرنا ـ «كائن» في تلك «الكائنات» التي لا تعد مجرد «مواد» لرسم أبعاد الصورة الفنية بقدر ما هي عناصر متداخلة في ذاته هو . وبذلك أصبحت القصيدة على الرغم من ذاتيتها (Subjectivity) تجريدا (Abstract) . كما أصبحت الصورة الفنية (Imagery) عملا فنيا داخليا في كيان الشاعر (Intrinsic) على الرغم من وجودها الخارجي (Extrinsic) . لأنه هو ذاته عنصرٌ من عناصر تكوينها . ففي هذه الزاوية ، البحر (السماء) والزورق (البدر) كلاهما مضاف إلى «ماء متكسر» في الشطر الأول من البيت الأول وهذا يؤدي ـ بداهة ـ إلى تحديد الأطراف الأساسية في الصورة الفنية على النحو التالي



ففي كل من الخطين الأفقيين علاقة تشبيه البحر بالسماء (أ) والزورق بالبدر (ب) ولكنهما يتضمنان أيضا خطين رأسيين مبنيين على تشابه «مادة» الصورة في كل منهما : البحر والزورق من ناحية (جـ) والسماء والبدر من ناحية

بحرى (د)   وفي نفس الوقت تشكل هذه الأطراف الأربعة فيما بينها حركة دائرية مركزها الشاعر (ياء المتكلم) في الوسط ، وتؤول إليه كل تلك الأطراف : النحر والسماء والزورق والبدر

وكل هذا يتحدد بسرعة فائقة في الشطر الأول من القصيدة : « بحرى السماء وزورقى البدر » وهى سرعة تدخلنا عالم القصيدة فجأة ، وتحدث دهشة [illegible] ، كتلك التى أحدثتها شطرة أبى تمام المشهورة : « السيفُ أصدقُ أنباءً من الكتب » ، لكن مع فارق الخيال الواسع الذى تميزت به شطرة شاعرنا .

ثم [illegible] الصورة في [illegible] ، فتتولد عناصر لغوية مرتبطة بكل من الخطين [illegible] (بحر) و ([illegible]) [illegible] الصورة في نموها المتصاعد في اتجاه التفاصيل .

فعن خط المشبهين ـ النحر والزورق ـ نجد « الشراع » و « الموج » و « الأنواء » .

وعن خط المشبهين بهما ـ السماء والبدر ـ نرى « النور » و « النجم » و « الجمر » .

وخلال هذا [illegible] حضور الشاعر مركزا للحركة التى تتحرك بها جميع الأطراف ، وهو حضور [illegible] في « ياء المتكلم » التى تعود مرة أخرى في « [illegible] » التى تمثل لقاءه بأليفه . كما يتمثل في « النفس » و « [illegible] » على أن أبرز ما نلاحظه في هذه المرحلة الثانية من الصورة ، على من منتصف البيت الأول وحتى نهاية البيت السابع ، هو خروج بها من المحسوسات « [illegible] » (Concretes) ، إلى المجردات أو التصورات [illegible] « [illegible] » و « [illegible] » و « النور » و « الشعر » كما تتناغم [illegible] « [illegible] » و « الدهر » في « ليل » « السمر » وحديث « الغادين » [illegible] .

[illegible] الشاعر في هذه المرحلة من القصيدة يمزج عناصر الصورة مزجا جيدا حيث [illegible] « الداخلى » و « الخارجى » ويتلاقى « المحسوس » و « المجرد » وتمتد الصورة ـ كما ذكرنا ـ في أبعاد ثلاثة :

البعد الأول : النحر فالزورق ، إلى الشراع والموج والأنواء .

البعد الثانى : السماء فالبدر ، إلى النور والجمر والنجم .

البعد الثالث : الشاعر ، إلى الحب والحبيب والنفس والقلب والعبق .

وفي هذا الامتداد أخذت مكونات الصورة تومئ إلى المعادلات الموضوعية لأطرافها : فالشراع -وموجّه الفكرْ- يشير إلى الحب المعادل للنور والإيمان والشعر ، كما بدأت تتفرع وتتداخل لتحمل من هذه العناصر الكونية -بما فيها الشاعر- صورة « صوتصوريّة » تتراوح معادلاتها بين السماء والفكر من جهة والبحر والليل وأسهار المحبين من جهة أخرى . وقد جاء البيت الثالث

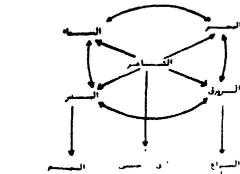
الحبّ في الدنيا نشيدُ أسىً   والحب في نايي لهُ عطرُ

- مع كونه نوعا من الحكمة - متجانسا مع أطراف الصورة فنجح الشاعر إلى حد كبير في أن يربط طرفي حكمته (الحب في الأرض - والحب في نايه) بركن من أركان الصورة الفنية الرئيسية ، أعني « عمق الحب » بسبب ما ينشر ذلك الناي من عطر

ونلاحظ -هنا- أن الفعل « سدت » في أول الشطر الثاني من البيت السادس يتطلب إما أن تحذف واو العطف السابقة عليه وإما أن تحول همزته من « القطع » إلى « الوصل » لضرورة الشعرية حتى لا ينكسر البيت وبفصل الأول نعود إلى حركة نمو الصورة الفنية في القصيدة في جزئيها الثالث والأخير

يا بحرُ إن تعصفْ مفاربنا   تهوِ الحياةُ وينقضِ العمرُ
مرْ يا شراعُ فإن وجهتنا   دنيا المحال وشطُّنا القبرُ(٥٣)

هنا نجد القصيدة قد نمت إلى حركة « درامية » تجمع الاتجاهات الرأسية الثلاثة مرة أخرى ، وفي شكل دائري . حول « الحياة » كمركز معادل « للشاعر » الذي هو مركز الدائرة الأولى من الصورة الفنية في مجموعها فهي سفينة « القارب » في بحر « عاصف » أصبحت الوجهة « دنيا المحال » والنتيجة « القبر » . وبهذا يمكن توضيح حركة نمو الصورة ومعادلاتها الموضوعية في هذه القصيدة بالشكل التالي :



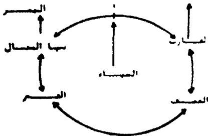
١ ـ المرحلة الأولى

([illegible] الأول من
[illegible]قصيدة)



٢ ـ المرحلة الثانية

([illegible] من [illegible]
[illegible] [illegible]
[illegible])



٣ ـ المرحلة الثالثة

([illegible] الأحيان [illegible]
و[illegible])

ونلاحظ في هذه المرحلة الأخيرة إقامة علاقتين حميمتين على الخطين الأفقيين بين القارب ووجهته (دنيا المحال) وبين العصف ونتيجته (القبر) أما على الخطوط الرأسية الثلاثة التي نامت فيها أطراف الصورة في القصيدة فتحدد علاقة حميمة أخرى بين « القارب والعصف » من جهة ، « والأنواء والموج والشراع والزورق » من جهة أخرى (البعد الأول) كذلك تعادلت « الحياة » مع « الشاعر » (البعد الثاني) وبقى البعد الثالث - وهو تعادل « القبر ودنيا المحال » مع « الجمر والنور والنجم والبدر والسماء » - لا يسوّغه إلا تلك المهابة الدرامية التي أودعت القصيدة في وجدان قارئها بعض الشرعية التي أدخلته بها فيها

وربما قيل إن هذه الدرامية التي عند الشاعر إلى نوب قائمة لولا أنه وضعها في أسلوب شرطي « ... إن ... » ولى في هذا وقفة أخرى عند الحديث عن « إنسان الشاعر » .

أما الخصائص العامة للقصائد في مجموعها فإنها توحي بسمات سائية وتعبيرية متعددة . إلى جانب هذا البناء القائم على صور مكثفة أو متنامية أو موسّعة . لكنها في الغالب دفقة شعرية موحدة الأطراف . كالقصيدة التي شرحناها . و « حنين إلى الوطن » و « ليل » و « متاهة » وغيرها[4] ومن أهم هذه السمات تنوع التوزيع المقطعي للقصائد فقد تمس فيه الشاعر بطرق مختلفة . فهناك عدد من المقطوعات القصيرة مثل « وحدى » و « لأين » و « أنا » و « حيرة » التي تمثل كل منها لونا أو عرضا موحّد الاتجاه (الكويتيات . الوطنيات . الإخوانيات . والحب - على التوالي) وإخوانية « إلى الأمير عبدالله الفيصل » و « كان » و « أنت السنا » وما عداها يستوفى شرط القصيدة في مفهومها التقليدي (٧ أبيات فأكثر) . . على أن أهم خاصية سائية لشعر الشاعر هي بناؤه - كما ذكرنا - على الدفقة الشعرية التي تتولد عنها صورة (أو صور) موحدة ومن هنا تبدو بعض هذه المقطوعات - على قصرها - قمة في الأداء الشعري ، كما تظهر القصائد الأطول نوعا مقسمة إلى عدد من المقاطع - في الغالب - لتؤكد مبدأ « الدفقة الشعرية » التي تحدد إطار القصيدة في صورة تتنامى أو تتسع أو تتكثف لتبدو في

[illegible] حيا قائما على وحدة الشعور . ويؤكد هذا ما نراه في [illegible]
[illegible]

[illegible] ثلاثة مقاطع الأول من ثلاثة أبيات ، والثاني [illegible]
[illegible] كلا منها دفقة شعرية تبدأ بنداء « الغد » ([illegible]
[illegible] في العناصر المكونة للصورة (وهي صورة موسعة
[illegible] (الغد) والمتكرر في المقاطع الثلاثة هو الزمن
[illegible]) وهو يستحضر الزمن « الماضي » في
[illegible]

[illegible] في عالم أخير

[illegible]) في المقطع
[illegible] كذلك « ربيع الهوى »
[illegible] في عالم أخير و « الشروق »
[illegible] من مواد (رمزيه) أقيمت عليها
[illegible] موحدة المشاعر متحدة
[illegible] عناصر الصورة بعد
[illegible] تتصل بالبناء الشعرى أكثر منها
[illegible] . اس البوت
[illegible] التوضيح) وجدنا هذا الأخير إنما
[illegible] كلا منها هو « الآخرين »
[illegible] هي جوهر المقطع الزمني المشهور
[illegible] « عناصر » فنية . . مواد
[illegible] العام الذي ترسمه الصورة المكتملة ،
[illegible] موضوعيا لا ذاتيا في بعضها البعض . ولهذا
[illegible] ، والأمس عالما أخير . . وحدات زمنية

... وحدة التجسيم تربط مشاعر ... بين ... تجد في ... صورية في التي تؤلف بينها .

ونلاحظ أن البيتين :

هدى يا شروق الغموض ولحن الغروب على مزهري
أنا لست أطفئ حقدي ولي حصونك دمعٌ ولي المحجر

فيهما صورة توافق تلك التي في ... ، حيث نحضر ... في القصيدة هنا في اتجاه حربي ، وإن كان أكثر صلابة . ... الشروق للغموض (ويقابله الغروب مع اللحن) . وتلك حالة جرى ... الشعر عند هذا الشاعر تسجيل مباشر لمشاعره ، وقد مهد ... لدى ... متأثرا بالمدرسة اللبنانية في تحديد عناصر الصورة

طوته الهموم ولي كرمه بقايا من الهم لم تعصر

وإذا ما رحنا نتابع صورا أخرى من التوزيع المقطعي ، وجدت ... وقد نشرت من قبل (في المنهل . رجب ١٣٧٥ هـ) بعنوان « ... يا قدر ؟ » موزعة على ثلاثة مقاطع ... ، ... ست ... ، والثاني خمسة أبيات (٢ إلى ٦) والثالث ثلاثة عشر بيتا (٧ - ١٩) ولكن لا نرى هذا الفصل بين المقاطع مسوغا ، ولعل نشرها في الديوان ... قطعة واحدة أفضل

القصيدة التي يختلف فيها ... المقطعي ... عن بقية الديوان هي « إلى الملاح التائه » . وقد بنيت على نظام مثنوي ، في كل بيتين تتحد قافية الشطرين الأولين ، كما تتحد قافية الشطرين الأخيرين وهكذا

أيّها التائهُ في بحر الحياة تضرب المجداف يُمنى ويسارْ
خذْ بأيدينا إلى شطِّ النجاة واشْدُنا لحن كنار وهزارْ

وتقوم وحدة هذه القصيدة على عناصر عديدة في مقدمتها التساوى العروضى [illegible] عدد وميزان تفعيلات كل شطر منها (فاعلاتن/ فاعلاتن/ فاعلات) ، وكذلك « شخصية الملاح » الموجه إليها الخطاب .. ومن حيث المادة الفنية للصورة الأدبية فهى تستخدم بعض العناصر كثيرة الترداد High Frequency Words في شعر الشاعر وتشمل « البحر » ومشتقاته ومتعلقاته ، و « الأجرام السماوية » [illegible] . كما تشمل أدوات وظواهر « الموسيقى » و « مؤشرات الزمن » .

[illegible] أن نطبق مبدأ « الترابط العضوى » بالمفهوم الذى كان شائعا في [illegible] هذه القصيدة (١٩٤٠ م) لوجدنا أنها تحقق هذا الترابط ، إذ تبدو [illegible] عضويا على أساس الحدث النامى المتجه نحو غايته .. [illegible] في بحر الحياة إلى استلهام الهداية من السماء [illegible] هذا الكون » - إلى أن نصرف صفحا عن قصور ظاهر في [illegible] ([illegible] ٥ و ٦) حتى تعودنا الفلك نحو المستحيل .. وهناك نصل [illegible] من الأسباب التى جعلت صاحب مجلة الرسالة يهتم [illegible] ومضمون هذه القصيدة يوحى لنا ببعض ما ورد في [illegible] محمد حسين هيكل ، والتى ضمنها في كتابه ثورة الأدب ، حيث تقوم [illegible] حكمة الحياة[٤٦]

[illegible] لقصيدة « شفراء » فيقوم على « النداء » في فاتحة كل مقطع [illegible] وهو أسلوب فنى وظفه الشاعر في كثير من قصائده .. [illegible] « الحب » الذى يخاطب فيه الشاعر طرفا بعيدا قد يكون [illegible] كل مقطع فيها بقافيته الخاصة .. [illegible] (على وحدة التفعيلة والبحر) بتوحيد الشعر الموسيقى . [illegible] (التفعيلات) قد تختلف من مقطع لآخر فتجد كل شطر في المقطع [illegible] (متفعلن) ثلاث مرات ، مع وقوع « الخبن » الذى يحول [illegible] إلى (مستفعلن) . وهو تطبيق جائز . وهو نفسه التركيب الملحوظ في

(*) [illegible] « فاعلاتن » في [illegible]

المقطع الثالث . . أما المقطعان الثاني والرابع فيتركب كل شطر فيهما من تفعيلتين اثنتين فقط بالإضافة إلى سبب خفيف بعدهما (متحرك ساكن) . ومن حيث عدد أبيات كل مقطع جاء كل من الأول والثالث في ثلاثة والثاني والرابع في ستة

وهذا التلوين العروضي مع الاحتفاظ بجوهر البحر الشعري الموروث يؤكد لدينا أن الشاعر - كما وصفه بعض دارسيه - « ذو ثقافة واسعة » كما يؤكد اطلاعه على « الشعر الأندلسي » وتأثره بموسيقاه وأنماطه الفنية التجديدية . وقد ذكر الأنصاري في تعليقه على قصيدة « كيف أنسى » أنه تذكر بشعر ابن زيدون في قصيدته الخالدة التي مطلع منها

لا يكن ودك وردا إن ودي لك آس(٥٦)

ويضيف أن تأثير البناء الفني الأندلسي على شعر الشاعر واضح في كثير من مثل ذلك يتضح من دراسة الأسباب نفسه للشاعر وشعره أنه يبذل جهدا فكريا في بناء القصيدة . ففي ثلاث قصائد « أغنية الشاطئ » و « ليلة العمر » و « بسمة الحب » يقوم التوزيع المقطعي على « وحدة القافية » في كل مقطع . ووحدة الوزن في كل قصيدة ، مع ملاحظة أن كل مقطع يتكون من خمسة أبيات في هذه القصائد الثلاثة

وربما أوحت هذه الملاحظة بأن للشاعر بعض أحيان قدرا من المراجعة والترتيب في قصائده . وفيما بين نموذجين خطيين للشاعر يوضحان مدى اهتمامه بالترتيب واختيار الألفاظ

(أ) من قصيدة « أماني العمر »(٥٨)

تعذر مني العمر مطلبا
وما شمت صبحاً ولا كوكبا
وأني
دليلها بالزهو لي وجهه
تجرني سرنه مغربا

(ب) قصيدة «لا نار»(٥٩)

وقد أوضح الشاعر أن هذه الورقة [illegible] كانت [illegible] [illegible] [illegible] عليها [illegible] [illegible] (٦٠).

لا نار

ما في الشتاء ولا موقد
وإن اشتعلت [illegible]

وساعة الشتاء ما انقضت
[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]
والأرض [illegible]

وإن [illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible] ٢١/٢

وقد أوضح الشاعر أن هذه الورقة « كانت مشروع قصيدة » تم تلخيصها فيما بعد[60] .

وهكذا يبدو أن مراجعات الشاعر تمس مجال اللغة واختيار المناسب منها بصفة خاصة

وإلى جانب اختيار البحور والأوزان الخفيفة والملائمة لموضوعاته نراه يطعم قصائده بكلمات ذات جرس موسيقي خاص يرجع إلى الاستخدام الجيد للبلاغة لديه كالجناس الناقص في قوله « محطم البأس كأسى » (البيت ٨ « متاهة ») أو في دلالتها من حيث القوة والشمم (كالجبال) أو الحيرة والتيه ، أو الحب ... وفق تحولاته النفسية وموضوع القصيدة[61] وقد يجتهد الشاعر في اشتقاق أو تصريف لغوي يدفعنا للبحث في المعاجم عن صحته ، أو قد يفاجئنا بتركيب لغوي غير مألوف ما يلبث أن نسلم بصحته وهيا بل أمثلة من هذه الحالات

(أ) في البيت الأول من قصيدة « أغنى » يقول :

« وهمست في دهشة »[62] (والمعروض . أديبها) ونعجب أولا من غرابة هذه الكلمة من « دهش » فمن لعلها من الكائنات الفضائية ، ولكننا ما نلبث أن ندرك بعد قدر من التأمل أن الشاعر يتحدث عن حالة شعورية يتحول فيها صاحبها إلى « آذان صاغية » .. بل إن هذا ما يبدو من الواحد منا حين يقول لصاحبه « تحدث فكل آذان صاغية » .

(ب) في البيت الرابع من « وحي العودة » يقول :

« بواد غير ذي زرع جذوعي »[63] (المعروض : جذوري) ..

واختيار كلمة « جذوعي » ربما بدا لنا مجرد موافقة للقافية العينية ، بينما الأنسب هو « الجذور » فنحن نعرف أن « جذور » الشاعر بمكة ، وفروعه في الشرق والغرب ... لكن .. ألا يمكن أن نقول أيضا : إنه مع البعد والغربة لا يزال ينمو ويتفرع في مكة أيضا ؟ إن هذا يجعل استخدام « الجذوع » هنا أكثر بلاغة وفنا .

(بعد) إلا ثمة عبارة لم أستطع تسويغها وهي تلك التي جاءت في البيت الثاني من قصيدة «متاهة» حيث يقول .

«وأرى السماء على بساط أزرق»[٦٤] إن السماء فيما يبدو - لو تخيل للناظر - هي نفسها البساط الأزرق ، فكيف تكون عليه أو غيره ؟

على أن السمة الغالبة على الشعر الذي هي تلك اللمسة الفنية الحانية الرافضة التي تجعل قصائده أصلح ما يكون للغناء (وهي ملاحظة سبق أن أشرت إليها)[٦٥] وتلك القدرة على تطويع النغمة وإخضاب الشعري بشفافية تسمو بها وتحلق إلى آفاق من الهمس يكشف مكنونه ، ويوحي بأسراره ، ويبقى محدثيها .

٤ - «إنسان» أحمد عبد الجبار - مناقشة فكرية

لعله من عدم الصحة في بناء هذه المناقشة الفكرية أن الشعر ليس دائما مباشرة في التعبير عن ... الفكر ... نفسه من شكل ووحدة بقدر ما هو تعبير وجداني ، يوحي ، ويومئ ، مثل هذه الأمور ... ولهذا يظل قدر كبير مما يحاول الناقد أن يستخرجه من الشعر ومن فكره خاضعا لرؤية الناقد وتفسيره أكثر منه إلى التعبير عن حقيقة مباشرة . فالشعر حين يكون موفقا ، وصحيحا وصريحا بالضرورة فمحاولة ... هذه ... الوقوف على إنسان الشاعر تبحث عن الإنسان حقيقة أدبية مجردة ، وفي نفس الوقت حقيقة ولكنه الحقيقة لإنسان هذا العصر الذي عاشه وعايشه الشاعر ... وتعني ... في هذا الشعر عن «الإنسان» الذي نستطيع أن نقول إنه أحمد عبد الجبار ، الإنسان ، الذي يصدق - أيضا - على أي فرد من أفراد هذا ... عصره ، ضيقه ، بتطلعاته واستشرافاته ، أو «معيد» بعصوره وأمكنته ولا شك أن رؤية الإنسان «الشاعر» أسهل - وأقل جدلا - من ذلك الإنسان ، الكائن ، الدائم في العصور والأمكنة .

أما الإنسان أحمد عبد الجبار فهو ذلك «الكائن المحب» كما رأيناه ، الذي قال عن نفسه : «أنا إنسان بسيط جدا ووجودي خطة حب ووفاء»[٦٦] ومع ذلك فإن هذا الإنسان «البسيط جدا» أراد أن يتغلب على العالم «المعقد

حدا » من خلال مواقف شعرية أقنعت دارسيه ورفاقه بأنه « صاحب أسلوب متميز في التوجيه » . . وتلك عبارة الأستاذ عزيز ضياء التي اختتم بها حديثه عن عبد الجبار حين وصفه بأنه « يعرف الكثير ، ولا يبدو أنه يقول ما يعرفه بقدر ما يحاول أن يوحي للآخرين بضرورة معرفته والتصرف على أساسه »[٦٧] . وهو على حد قول الأستاذ حسين زيدان : شاعر أثبت أنه كبير القلب بما يحمله من حزن عميق ـ فالقلوب الكبيرة يرهقها الحزن العميق ـ لا لشيء ناله في نفسه . . وإنما للأشياء التي حوله . »[٦٨] كما أنه عند الأستاذ عبدالله خياط « يصوغ قصائده بوعي اجتماعي وعمق فكري »[٦٩] وهو الذي خلال شعره رأى كثيرٌ من العربيين « نماذج من الفكر والمشاعر العربية بمعزل عن التشويش والتشويه الإعلامي » ، كما ذهب الدكتور أنور حاتم وريتا ميليو[٧٠] . . أما الأنصاري فقد رأى فيه فلسفة وصوفية دقيقة الإحساس « ينظر دائما إلى خواتيم الأمور . . ولا يحجبون البعيد المدى ، أو القريب المدى ، بروح فلسفية متجردة »[٧١] .

أحمد عبد الجبار إذن إنسان « بسيط » وشاعر « عميق » . . هذه هي خلاصة الشخصية وإذا كان شعره مرآة لشخصيته ـ وهو في الحقيقة كذلك ـ فإن أمام شخصية كانت « بساطتها » هي « الموجه والكاشف » لطبيعتها وفطرتها وصدقها في المواقف واللحظات الشعرية ، حتى غدا هذا الشعر وكأنه حديث النفس للنفس يطرب له كل من يفتح له قلبه . ومن هنا كانت الوطنيات والكويتيات ـ كما ذكرنا ـ تماما كالإخوانيات والغزل العف . . تماما « حُبًّا » وحسب فنحن لا نملك معه إلا أن نحب هذا الكون ونذوب في مظاهره وبديعها فينا ولا نملك معه إلا أن نحب « الوطن » . . . الروابي الخضر . . العرار والقيصوم الأنهار الجارية أو الصحارى المقفرة . . لا فرق[٧٢] . . نسمو ونحن في « عزّ الغربة » ونعي ونحن في « عزّ الألم » .

غير أن بساطة الشاعر ، ووضوح الخط الوجداني القائم على « الحب » مفتاحا لكل قصيدة ، لا يمنعنا من البحث عن الإنسان المجرد في هذا الشعر ومعاناته « كينونته » و « صيرورته » معا .

لقد قلنا من قبل إن للشاعر قصيدتين باللغة الانجليزية حول « القدر » و « ما يكون ؟ » كما وجدنا ذكر « القدر » يتردد في كثير من قصائده الـ ...

بالعزبية بلفظه الصريح أو بمرادفه أو معناه[٧٣] . .

وباستثناء « المزلق اللغوي » الذي وصف القدر بـ « اللعوب » في قصيدة « ذكرى لبنان » . . نقول إن موقف الشاعر من القدر موقف كوني يعبر عن « إنسان » منسجم مع الوجود « يتساءل » ؟ نعم لكن أن يتململ أو يرفض أو يتبجح ؟ لا . ومن هنا نرى أن إنسانه ـ في الحقيقة ـ لم يتأثر « بإنسان » الغرب الذي قضى فيه الشاعر فترة طويلة من حياته لم يلبس ثوب « بروميثيوس الساخط » ويخلع ثوب « أيوب الصابر الراضي » فالمجهول مهما تعقدت طريقة الوصول إلى كنهه . والحدث مهما عظمت مصيبته ، كلاهما جزء من السيمفونية الكونية التي يرسم منها الشاعر أنضر صوره الفنية ومواقفه الشعرية .

ولئن بدا لنا في رحلته إلى الغرب « تائها » غريبا في بلد غريب . مرهف الأعصاب تكتنفه الظروف القدسية أطبق عليه الجو وأظلم في وجهه النهار فلا يرى صبحا ولا كوكبا ، ـ وهو من لا حظه الشيخ الأنصاري مند ما يزيد على ثلاثين عاما[٧٤] ـ إلا أنه يواجه المصير بشجاعة المؤمن الذي يرى القدر « أطول باعا » ، « رضي به » و « يهوى استسلامه » ومحنة الشاعر ليست ـ حين توحد ـ سوى ذهاب العمر وغياب المحبوب وطنا وناسا ، فإن عادوا عادت البهجة والانسجام

أين تلك الرؤى وتلك الأماني ؟	وروابي العبير دنيا العبيق ؟
أتراها في غفوة العمر كانت	أم تراها من الخيال الرفيق ؟
أين عهد الشباب ؟ للحب بحر	كلنا بين سابح وغريق[٧٥]

على أن الشاعر لم يخاطب قضية الإنسان والقدر ، فقط بمثل تلك التعبيرات المباشرة بين تساؤل و « رضى » و « تسويغ » ، وإنما وصل إلى حالة من الدراما الكونية التي تتداخل فيها « الأمكنة » ، الشرق والغرب ، تداخل « الأزمنة » عند الموت ، فأصبحت تلك العناصر التي ألفناها مواد صوره الفنية شخوصا تحرك بأسيافها الشاعر نحو ذروتها وغايتها :

وإن جعلتُ الشرقَ لي وجهةً   تحـول المشـرقُ لي [illegible]
أسيرُ وحولي الدجا مُطبقٌ   وحظي من النُّعمِ ما [illegible]
كأن الحيـاةَ لها لُجَّةٌ   يـزفُّ القنوطُ بها مرعبا
أحدِّق في الأفق، في صحوِه   فيرخي على سحره مهيبا
واشكو إلى الورد شوك الأسى   فـيرمي بـأشـواكه مخلبا

إلى أن يقول :

أحدف في الوهم لي زورقا   وشطُّ الأماني بدا خُـلَّبا
أنا والزمانُ على موعد   وعهدي به لم يزل قُلَّبا(٧٦)

هذه « الدراما » ـ دراما الإنسان في كل زمان ومكان ـ تبلغ ذروتها حين يكتشف عدم قدرته على توجيه مصيره نحو ما ينشده من سعادة وتناغم مع كل ما يحدث له.

ومن هنا المتمرد « يرفض » لكن الشاعر « يحزن »، والمؤمن « يُسلم » لله وما كان عبد الجبار متمردا ليرفض ولكنه الشاعر « يحزن »، والمؤمن يقول في تفاؤل وهو يسلم للقدر العاتي في نهاية أمره :

هذا الزمان خطى مقدرةٌ سنخطوها ونفنى
ونحطُّ فوق جبينه أنفاسَنا سحرا وفنا
وتـردِّد الأجيالُ أشعاراً لنا لحنا فلحنا(٧٧)

نعم ستردد الأجيال من شعر هذا الشاعر ألحانا وألحانا . . ومن شاء فليقرأ شعره مرتين .

(*) يبدو خلط الشاعر في هذه المقطوعة بين بحري السريع والمتقارب

الخلاصــــة

كان الدافع نحو هذه الدراسة ما أثارته صحيفة عكاظ في أوائل عام ١٤٠٥ هـ حول الشاعر أحمد خليل عبد الجبار وزهده في نشر شعره في وطنه، لا سيما وكان قد صدر شعره مترجما إلى الإيطالية (ثم الفرنسية فيما بعد) مع دراسات له نشرت معها النصوص العربية لبعض قصائده. وقد تبين - ليس فقط من متابعة الآراء حول هذه الظاهرة، بل من متابعة حياة الشاعر ودراسة شعره - أنه لم يكن «منعزلا» عن النشر في صحف ومجلات وطنه كما ذهب الأستاذ عزيز ضياء، أو حتى «زاهدا» في النشر كما ذهب غيره.

فقد نشرت - له وعنه - بعض آرائه وقصائده في المجلة السعودية المنهل منذ سنة ١٣٦٥ هـ. لكنّ «الإقلال» من شعره، و«تغربه» عن وطنه، كانا السبب في عدم شيوع شعر الشاعر في بلده.

على أن كل الذين كان قد أتيح لهم الاطلاع على شعره أكدوا أنه شعر رائع يتسم بالعذوبة والعاطفة. وإذا كانت الدراسة الحالية تؤكد ما ذهبت إليه تلك الآراء، فإنها تضيف إلى ذلك - وفقا لما سنتبين من تحليل لبعض قصائده - أن البناء الشعري عنده يقوم على دفقات شعرية تجعل من القصيدة صورة - أو صورا - فنية متماسكة لم تعتمد على التشبيه وتنحّي المادة اللغوية التي تتشكل منها الصور.

وقد كشف تحليلنا لقصيدة «رحلة» - من هذه الناحية - عن أن الشاعر قد استطاع مزج العناصر الخارجية بالداخلية من مواد صوره حتى جاء البناء الشعري تعبيرا ذاتيا واضح السمات والمعالم لا ينفصل فيه الشاعر عن محيطه. كما استطاع مزج المحسوسات والمجردات مزجا يوحي بتفاعل عناصر القصيدة في بعضها البعض.

وفيما يتعلق بمضمون شعره وجدناه في أكثره غزلاً عفًّا يبحث فيه عن «المرأة المثال» المنسجمة مع نفسه، المنسجمة - بدورها - مع حركة الكون.. وما نجده أحيانا من كآبة أو حزن أو ملل، فربما كان مردّه إلى «الروح الرومانسية» التي

كانت جزءا من مكونات الشاعر الثقافية الأولى ، والتى استطاع أن يطورها اتجاه « الرضا » و « الصبر » ، بل و « الشجاعة » في مواجهة المحزن والألم و « المجهول » . وهنا يحق لنا أن نشيد حقا بموقف الشاعر الكونى العام الذى ينبع عن استجامه على الرغم من حزنه ، والذى يرى فيه الحياة حركة دائبة مستمرة يسيرها قدر محكم .. به يؤمن .. وإليه يسلم قياده .

تم بحمد الله

جدة - ربيع الأول ١٤١٠ هـ

الهوامش

(١) في تفاصيل حياة الشاعر في هذا المجال مع موجز لأهم إنجازاته الأدبية انظر موجز التعريف به في نهاية الطبعة الفرنسية من الديوان . [illegible] من شعراء التجديد [illegible] . المنهل (رجب ١٣٧٨ هـ) ص ٤٤١ [illegible] حصل على [illegible] التفوق من المغفور له الملك فيصل [illegible] عام ١٩٧٣ م . [illegible] حصل فيه على [illegible] من رئيس إيطاليا [illegible] عام ١٩٥٢ م

(٢) جريدة الشرق الأوسط (العدد ٥٩٥٦ . [illegible] ١٤٠٦ هـ . [illegible] ١٩٨٦ م)

(٣) جريدة عكاظ (العدد ٦٧٩٤ . [illegible] ١٩ [illegible] ١٤٠٤ هـ . [illegible] ١٩٨٤ م)

(٤) كتب الدكتور [illegible] في عكاظ (العدد ٦٧٥٦ . [illegible] ٢١/٣/١٤٠٤ هـ . ١٣ [illegible] ١٩٨٤ م) [illegible] المكشوف [illegible] عام ١٩٣٩ م [illegible] القصيدة [illegible]

(٥) [illegible] المنهل [illegible] ١٤٠٩ هـ) [illegible] في عدد المنهل ٤٦٦

(٦) [illegible] مرجع سابق

(٧) نفس المرجع

(٨) [illegible] ١٤٠٠ هـ . [illegible] ١٩٨٠ م [illegible] Lirici Di Un Ambasciatore Ahmed Abdel Gabbar [illegible] الصادر عن معهد الدراسات [illegible] ٣٠ (١٩٧٠ م) [illegible] الشاعر [illegible] هو الأستاذ عبدالله [illegible] (مسجلات الأديب)

(٩) الديوان [illegible] عكاظ . مرجع سابق . والمنهل . المحرم ١٣٧٧ هـ ص ١٥

(١٠) نفس المصدر (المنهل)

(١١) مقدمة التحرير لقصيدة [illegible] (المنهل . مرجع سابق) ص ١٥

(١٢) الشوقيات . ط ٢ ط المكتبة التجارية ١٩٨٣ م . ص ٤٦

(١٣) الديوان . (نادر التشبيهات) [illegible] عند الشاعر

(١٤) السابق .

(١٥) د. عمر خليق ، مرجع سابق .

(١٦) السابق

(١٧) إلى جانب ما ترجم من شعره اشتملت دراسة ريتا ميلير على قصيدة بالانجليزية بعنوان « القدر » (p 51879) وأشارت إلى عنوان آخر «What to be» « ما يكون ؟ » والقصيدة الأولى من ستة عشر بيتا ، والثانية (p 52071) من ستة وثلاثين بيتا . كما أشار الدكتور خليق في المصدر السالف الذكر) إلى أن مقطوعة « نسمة الليل » وقصيدة « القدر » مما نظمه الشاعر بالانجليزية ، ثم ترجمت المقطوعة من الإنجليزية إلى الفرنسية والألمانية والإيطالية ونشرت في مجلات أدبية متخصصة

(١٨) هناك دراسة متخصصة للباحث في هذا الموضوع بعنوان « قضية الأدب السعودي من المحلية إلى الانتشار » وقد أجازتها كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى (١٩٨٧ م) للنشر ضمن بحوثها العلمية

(١٩) عكاظ (العدد ٦٧٠٦ ـ ١٤٠٥/١/٢٧ هـ) ثم عاد إليه في العدد ٦٧٧٢ في ١٤٠٥/٣/٥ هـ .

(٢٠) عكاظ (العدد ٦٧١٢ ـ ١٤٠٥/٢/٤ هـ) وعاد إليه بعد ذلك في عدد آخر بعد أن نشر الدكتور عمر خليق دراسته عن الشاعر

(٢١) عكاظ (العدد ٦٧٤٣ ـ ١٤٠٥/٤/٦ هـ ـ « أصداء الكلمة ») ويضيف أن الشاعر كان قد اتفق مع المرحوم الشيخ عبد القدوس الأنصاري على إصدار ديوانه ، وكان العنوان المقترح آنئذ « واحة العمر »

(٢٢) لانسيه ، مرجع سابق

(٢٣) المنهل (رجب ١٣٧٧ هـ) ص ٦٨١

(٢٤) د. عمر خليق « هل الزهد في الشعر يستوجب المحاكمة » عكاظ ١٤٠٥/٣/٢١ هـ .

(٢٥) نشرت لأول مرة في المنهل (٢٧) عدد رجب ١٣٩٦ هـ . ص ٧٦٧ وتكرر نشرها في أعداد لاحقة

(٢٦) عكاظ . ١٤٠٥/٤/٤ هـ ـ ١٩٨٤/١٢/٢٦ م

(٢٧) منها « حنين » المشار اليه (هـ ٢٥) . و « رحلة » المنهل . مجلد (٢١) ، رجب ١٣٨٠ هـ ، ص ٤٧٤ . و « ذكريات » المنهل مجلد (٢٥) رجب ١٣٨٤ هـ ، ص ٤٨٦ ، و « نداء الحب » المنهل . مجلد (٢٤) ، ذو القعدة ١٣٨٣ هـ ، ص ٦٩٨ .

(٢٨) عكاظ . ١٤٠٥/٣/٦ هـ ـ ١٩٨٤/١١/٢٨ م

(٢٩) كشف الأستاذ عبدالله بلخير أثناء ندوة « الاثنينية » ـ السالفة الذكر ـ عن الدوافع التي أدت إلى هذه الكتابة . حيث كان صاحب هذه المكشوف وبعض من أساتذة الجامعة الأمريكية مثل شارل مالك وقسطنطين زريق يستحثون الشباب السعودي ملسان على التعبير عن الحركة الأدبية عندهم . كي كانوا متحاملين على أدباء مصر من أمثال طه حسين والرافعي الذين كان هؤلاء الشباب السعودي يرى فيهم قادة للنهضة الأدبية العربية الحديثة .

(٣٠) المنهل . المحرم ١٣٦٥ هـ وقد شارك في هذا الاستفتاء عدد كبير من رجال الحركة الأدبية والفكرية في المملكة آنذاك .

(٣١) المرجع السابق ، ص ١١ .

(٣٢) السابق ، ص ١٢

(٣٣) نفس المرجع

(٣٤) نفس المرجع ، ص ١٣

(٣٥) عكاظ ، العدد ٦٧٤٢ في ٥ /٣/ ١٤٠٥ هـ ، والعدد ٦٧٤٦ في ٩ /٣/ ١٤٠٥ هـ ، [illegible] ٦٧٦٠ في ٢٣ /٣/ ١٤٠٥ هـ ، ٦٧٦٧ [illegible]
والعدد ٦٧٥٣ في ١٦ /٣/ ١٤٠٥ هـ [illegible]
وكلها تشتمل على قصائد له

(٣٦) جريدة الشرق الأوسط ، العدد ٢٩٠٦ ، [illegible] ١٤٠٧ هـ ، ١ /١/ ١٩٨٧ م

(٣٧) الأسبوع ، [illegible]

(٣٨) [illegible] ١٧ [illegible]

(٣٩) عكاظ [illegible] ١٤٠٥ هـ [illegible]

(٤٠) عكاظ ، ١١ [illegible] ١٤٠٥ هـ [illegible] ١٤١٠ هـ
[illegible]

(٤١) [illegible]

(٤٢) [illegible]

(٤٣) المنهل ، محرم ١٣٦٧ هـ ، ص [illegible]

(٤٤) السابق ، نفس الصفحة

(٤٥) نفس المرجع ، ص ١٤

(٤٦) من أصدقائه الشيخ عبدالقدوس الأنصاري ، والأستاذ عزيز ضياء وعبدالله عمر خياط ، ثم الدكتورة ربا مينو والدكتور نور حسين ، وكذلك الدكتور نور الدين صمود ، ومؤلف هذه الدراسة وقد أشرنا إليهم في موقع معرفة سابقة وثابتة

(٤٧) عبدالله عمر خياط ، عكاظ ، ٥ ربيع الثاني ١٤٠٥ هـ

(٤٨) هذا كما لاحظته ربا مينو في دراستها السالفة الذكر ، ويشبهه ما ذكره الدكتور أنور حاتم ، انظر الشرق الأوسط ، ١٤٠٧/٥/١ هـ ، ١٩٨٧/١/١ م

(٤٩) أحد أساتذة الأدب في حضرموت ، وقد التقى به الشاعر أثناء دراسته في لبنان

(٥٠) انظر سجلات اثنينية خوجة في تكريم الشاعر ، مرجع سابق

(٥١) أكدنا في دراسة سابقة لنا (نحو نظرية للأدب الإسلامي ، جدة ١٤٠٧ هـ) أن الأنماط الموسيقية الموروثة عن الأشكال الهندسية والسمترية للقصيدة العربية هي أساس « الاستمرارية الفنية »

للشعر العربي مع أنها ليست محصورة في الأشكال الخليلية فقط »، وصفة الأ[illegible]
أكده ت. س. إليوت في دراسته « التقاليد وموهبة الفرد » Tradition and the Individual
Talent.

(٥٢) المنهل المحرم ١٣٧٧ هـ ، مرجع سابق
(٥٣) القصيدة نشرت في عكاظ والمنهل ، وتضمنتها الطبعتان الإيطالية والفرنسية
(٥٤) سيرد بيان لصوره المكثفة والموسعة والنامية انظر بحث الصورة الفنية في الشعر السعودي من خلال أعلامه ، رسالة ماجستير بإشرافنا للباحثة نجاة منحر (مخطوطة) كلية التربية للبنات جدة ، ١٤٠٦ هـ ، والقصائد الثلاثة المشار إليها هنا نشرت في عكاظ ، والمنهل أكثر من مرة .
(٥٥) ت. س. إليوت (Four Quartets H.B. 136 1971 p.13) وفيها يقول :

Time Present and time past
Are both perhaps present in time future
And time future contained in the time past

(٥٦) محمد حسين هيكل ثورة الأدب (دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٨ م) ص ١٤٠ .
(٥٧) المنهل (محرم ١٣١١ هـ) ص ١٠
(٥٨) وقد جاء البيت في مخطوط الديوان في قصيدة مصوغة (المنهل ذو الحجة ١٤٠٩ هـ ص ١٠٧) هكذا :

عبرت أسوار العمر لي مطلبا   فلا أرى صُبحاً ولا كوكبا
وإن جعلت الشرق في وجهتي   تحول المشرق لي مغربا

(٥٩) وقد جاءت هذه الأبيات في مخطوط الديوان هكذا :

ما في الحشا نارٌ ولا موقد   وإنما النار قد أبعدوا
وساحة العشاق ما أقفرتْ   ما دام في رحب السما فرقدُ
فدع خليلي الهم . لا حسرةٌ   تعيدُ ما فات ولا تُنجد
لا تركن القلب هوى عابرٌ   والأمس ذكراه ما تخلد
وإن تأى الساقي فيها غدُه   الا غدٌ يرجى به موعد

(٦٠) في خطاب موجه للأستاذ عبد الأنصاري ، ومعه نص القصيدة بعد تنقيحها
(٨/ ٤/ ١٤٠٩ هـ - ١٧/ ١١/ ١٩٨٨ م)
(٦١) نشر الشيخ عبدالقدوس الأنصاري سلسلة من ثلاث دراسات في المنهل سبقت الإشارة إليها وفيها إحالات كثيرة لمثل هذه الكلمات عند الشاعر
(٦٢) وقد نشرتها عكاظ والمنهل
(٦٣) في دراسات الأنصاري السالفة الذكر
(٦٤) وقد نشرتها وشملتها دراسات الأنصاري

(٦٥) يرجع إلى الهامش رقم (٥)

(٦٦) سجلات الاثنينية ، مرجع سابق

(٦٧) السابق

(٦٨) نفس المرجع

(٦٩) عكاظ ، ٥ ربيع الثاني ١٤٠٢ هـ

(٧٠) مقدمة الطبعة العربية للديوان ، مرجع سابق ، ص ٦٠

(٧١) سلسلة دراسات [illegible] ص ص ٦٧٦ ـ ٦٧٧

(٧٢) حضور الوطن في [illegible]

[illegible]

[illegible]

(٧٣) [illegible]

[illegible]

وهذه نماذج [illegible]

(٧٤) المنهل [illegible] ١٣٧٧ هـ ، ص [illegible]

(٧٥) الديوان ، [illegible]

(٧٦) المنهل [illegible] ١٤٠٩ هـ ، ص [illegible]

(٧٧) الديوان .

المصادر والمراجع

١ ـ العربيــــة

ـ أحمد عبد الجبار : ديوان عمر من الصحراء (مجموع قصائده المنشورة والتي لم تنشر بعد) تحت الطبع ، دارة المنهل ، جدة .

ـ أحمد شوقي : الشوقيات ، جـ ٢ ط مكتبة التجارية ١٩٨٣ م .

ـ عبد القدوس الأنصاري

● « من شعراء التجديد عندنا » ، المنهل (رجب ١٣٧٥ هـ)

● « تحليل شاعرية ، شاعر مجدد » ، المنهل (المحرم ١٣٧٧ هـ)

● « الشاعر المجدد » [متابعة للدراسة السابقة] المنهل (رجب ١٣٧٧ هـ) .

- عمر حليق : « هل الزهد في الشعر يستوجب المحاكمة ؟ » عكاظ (العدد ...) ٢١/٣/١٤٠٥ هـ - ١٣/٢/١٩٨٤ م) .
- محمد أحمد حدون : « أسطر في الشعر ، قراءة في قصائد » عدد ربيع الثاني ١٤٠٩ هـ ، المنهل ، العدد ٤٦٩ ، ١٤٠٩ هـ .
- محمد حسين هيكل ثورة الأدب ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٨ م .
- نحدة سحر الصورة الفنية في الشعر السعودي ، رسالة ماجستير كلية التربية للبنات ، جدة ، ١٤٠٦ هـ بإشراف د محمد أحمد حدون .
- نور الدين صمود « أسطر في الشعر » ، قراءة في قصائد عدد ربيع الأول ١٤٠٩ هـ ، المنهل ، العدد ٤٦٨ ، ١٤٠٩ هـ

٢ - الأجنبية

— Ahmed Abdul Jabbar

Fragrances Du Desert (Poemes) Traduits de l'arabe par Madame Rita Di Meglio et Anouar Hatem

(د ب بعد ١٩٨٥ م) Geneva (مع مقدمة لأنور حاتم)

— Di Meglio, Rita.

— «Lirica Di Un Ambasciatore Ahmed Abd El Gabbar» **Estatto da Annali dell Instituto Orientale de Napoli**, Vol 30 (N S XX) Istituto Orientale di Napoli, 1970

(مع نصوص عربية لبعض القصائد « أنت النساء » ، « وكان » ، « كيف سي ؟ » ، « دكريت » ، « تودع لسان » ، « ذكرى لسان » ، « زفرات » و « صورة »)

— **Fragranze del Deserto, Liriche di un Ambasciatore Saudita lo Sheikh Ahmed Abdul-Jabbar,**

(مقدمة وتعليقات وثمان وعشرون قصيدة مترجمة للإيطالية) .

Presso la Tipografia Don Basco Roma 1982

— T.S. Eliot:

● «Tradition and the Individual Talent,» in **Critical Theory Since Plato**, ed H Adams, HBJ New York, 1971

● **Four Quartets**, H.B . New York, 1971

الدوريات :

جريدة الشرق الأوسط

- (١/٥/١٤٠٧ هـ - ١/١/١٩٨٧م)
- (العدد ٢٩٥٦ - الخميس ١/٦/١٤٠٧ هـ - ١/١/١٩٨٧م)

عكاظ .

- (العدد ٦٧٠٦) ٢٧/١/١٤٠٥ هـ
- (العدد ٦٧١٢) ٤/٢/١٤٠٥ هـ
- (العدد ٦٧٤٢) ٥/٣/١٤٠٥ هـ
- (العدد ٦٧٤٣) ٦/٣/١٤٠٥ هـ
- (العدد ٦٧٧١) ٤/٤/١٤٠٥ هـ
- (العدد ٦٧٧٢) ٥/٤/١٤٠٥ هـ
- (العدد ٦٧٧٨) ١١/٤/١٤٠٥ هـ
- (العدد ٦٧٨٥) ١٩/٤/١٤٠٥ هـ

المنهل

- المحرم ١٣٦٥ هـ
- رجب ١٣٧٥ هـ
- المحرم ١٣٧٧ هـ
- رجب ١٣٧٧ هـ
- المحرم وصفر ١٤٠٩ هـ
- ربيع الأول ١٤٠٩ هـ
- جمادى الآخرة ١٤٠٩ هـ
- رجب ١٤٠٩ هـ
- شعبان ١٤٠٩ هـ
- ذو الحجة ١٤٠٩ هـ
- المحرم ١٤١٠ هـ
- صفر ١٤١٠ هـ

« مَـهْمَا » وخِلاَفَاتُ النَّحويِّينَ حَوْلَها

د. رياض حسن الخوام*

* حصل على شهادة الدكتوراه عام ١٩٨٤ م من كلية الآداب ، قسم اللغة العربية ، بجامعة الاسكندرية . له عدد من الأعمال العلمية . يعمل الآن أستاذاً مساعداً في قسم اللغة والنحو والصرف بجامعة أم القرى .

ملخص البحث

أفرد النحويون لمهما الشرطية حديثا مفصلا . يدل على عبقرية جادة هدفها الوصول إلى فهم واضح للتراكيب النحوية المستعملة عند العرب . وقد أدى تعرضهم في هذه اللفظة إلى خلافات حولها . تتمثل في معرفة أصلها . ونوعها . واستخدامها . وقد سجلت لنا كتب النحو هذه الخلافات حتى لا يكاد يجد كتابا نحويا [illegible] . فعرضت في هذه الدراسة آراءهم في تركيبها وبساطتها . وحججهم التي ساقوها حول اسميتها وحرفيتها . وأقوالهم التي سجلوها في ثنايا شرطها وخروجها عن ذلك

وتناولت بالدراسة لفظة (مهمن) مؤكدا كونها أخت مهما . وأنه لا وجه لإهمالها ، خاصة أن الفراء . وهو ثقة . رواها . وخلصت من هذه الدراسة كلها إلى استحسان بساطة مهما لا تركيبها . وأنها اسم وليست حرفا . وأنها لا تعقل عبر الزمان مع تضمنها لمعنى الشرط

راجيا من الله العلي القدير أن أكون قد وفقت في هدفي . ووصلت إلى ما أردت . وله الحمد أولا وآخرا

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين وأفضل الصلاة وأتم التسليم على سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين وبعد

فإنَّ مهما من الكلمات التي توقَّف عندها النحويون وأولوها دراسةً أصيلة واتفقوا على أنَّ مهما أداةُ شرطية جازمة لفعلين لها أحكامٌ فصَّلوها في كتبهم ، غير أنهم اختلفوا حول مهما خلافاتٍ متعددةً متنوعة ، بعضها يتصل ببساطتها وتركيبها ، وبعضها الآخر يرجع إلى اسميتها وحرفيتها ، وثالثها يعود إلى ثباتها في الشرط وخروجها عنه ، لذلك ارتأيت أن أدرس هذه الأداة عارضاً آراءهم في كل خلاف نزعوا إليه هادفاً من ذلك تبيان الوجه المتَّجه في ذلك .

وحاولت ـ بوجه خاص ـ الربط بين مهما ومهمن . لأنَّ هذه اللفظة لم تنل حظَّها من الدراسة مثل ما نالته أختها مهما ، وليس ذلك ـ فيما أحسب ـ إلاَّ لكونها رواية كوفية لم يعتدَّ بها البصريون

آملا من ذلك كله ، أن تكون هذه الدراسة دراسةً جامعة كاشفة لحقيقة (مهما) التي لم تنل من المُحْدثين دراسة مستقلة فيما أعلم .

١ - مهما بين البساطة و [illegible]

اختلف النحويون حول مهما . أهي مركّبة أم مفردة ؟ وقسمهم هذا الاختلاف قسمين :

الأول : وعليه الأكثر وهو تركيبها .

الثاني : وهو بساطتها وإفرادها .

وقد انحصرت خلافات الأولين حول تركيبها في أربعة آراء :

الأول : وهو رأي الخليل [illegible] قال سيبويه : (وسألت الخليل عن مهما فقال : هي (ما) أدخلت معها (ما) لغواً بمنزلتها مع متى إذا قلت : متى ما تأتني آتك ، وبمنزلتها مع إنْ إذا قلت : إنْ ما تأتني آتك ، وبمنزلتها مع أين كما قال سبحانه وتعالى : ﴿ أينما تكونوا يدرككم الموت ﴾ [1] ، وبمنزلتها مع أيّ إذا قلت : ﴿ أيًّا ما تدعوا فله الأسماء الحسنى ﴾ [2] ، ولكنهم استقبحوا أن يكرروا لفظاً واحداً فيقولوا : ماما ، فأبدلوا الهاء من الألف التي في الأولى) [3] . وقد قوي المعربون والنحويون مذهب الخليل في [illegible] الأولى هاء وريثت [illegible] عليها في [illegible] حبيل [4] وبيّن الأخفش علة إبدال ألف (ما) هاء [illegible] (وأبدلوا هاء من الألف لخفاء الألف ، وأنّه حرف هوائي مستفل [illegible] ليس بينهما إلا الألف ، وهي خفية وأنّها تهوي في مخرجها [illegible] فكأنهم جمعوا بين مثلين فأبدلوا منها الهاء [illegible] في [illegible] ولم تكن هوائية بمنزلة الحركة) [5] . وعرض ابن يعيش هذه القضية مؤيداً رأي الخليل ، ومظهراً علة

---

(١) من الآية (٧٨) من سورة النساء .

(٢) الآية (١١٠) من سورة الإسراء .

(٣) الكتاب ٣/٥٩ - ٦٠ .

(٤) ينظر المقتضب للمبرد ، ٢/٤٨ ، والأصول لابن السراج ، ٢/١٥٩ ، و[illegible] ٣١٣ .

(٥) النوادر ، لأبي زيد ، ٦٣ - ٦٤ .

اقتصارهم على إبدال ألف ما الأولى دونَ الثانية بقوله: (وكرهوا توالي [illegible] حروفها واحدةً، فأبدلوا من ألف ما الأولى هاءً لقُرب الهاءِ من الألف في المخرج، وكانت ألفُ ما الأولى أجدرَ بالتغيير من الثانية لأنها اسم، والأسماء أقبلُ للتغيير والتصرف من الحروف لقربها من الأفعال)(1)، وإذا كان ابنُ يعيش قد نظر إلى تقارب مخرجي الألف والهاء، فإنَّ الرضيَّ نظَرَ إلى التشابه الصوتي بينهما من جهة الهمس حيث قال: (فأبدل ألف ما الأولى هاءً لتجانسِهما في الهمس)(2). ثم قدّمه ابنُ أبي الربيع في بسيطه تنظيراً لهذه المسألةِ بعد أن بيَّن كراهيتهم تكرار اللفظ، والجمع بين المتماثلين، وهو ما أشار إليه من قَبْلُ الأخفش، فقال: (ونظيرُ هذا قولهم: حاحيْتُ، الأصلُ حَيْحَيْتُ فكرهوا تكرار اللفظ فأبدلوا من الياء الألف، فقالوا: حاحيْتُ، ونظيرُ إبدال الألفِ هاءً هنا قولهم:

(من هاهنا وهاهنه)(3)

وفي نحو هذا نجد ابن عصفور يعتد برأي الخليل في تركيبها فنصَّ على [illegible] الألف الأولى قلبت [illegible] كراهية الأمثال، ثم قالوا في دهْدهْتُ الحجر

---

(1) شرح المفصل [illegible]

(2) [illegible] (ألف) حرف مهموس، سوى ما زعمه الرضي [illegible] الألف مجهورة وليست مهموسة لذا فلعلَّ في [illegible] أي لتلحق بها صفة الهمس وذلك [illegible] ألف ما الأولى هاء هروباً من المجهور إلى مهموس [illegible] ولا يستبعد أن يكون الرضيُّ قد سها في هذا الموضع أيضاً [illegible] ذلك [illegible] مذهب الخليل قد التفتوا إلى الظاهرة الصوتية في هذا التركيب [illegible] في [illegible] الصوتين [illegible]، وربما قد سها الرضي حين أراد التشابه في الصفة [illegible] لا شك [illegible] لذلك الكتاب، لسيبويه ٣٣٤/٤، وشرح الشافية للرضي ٣/ ٢٥٩، والأصوات اللغوية للدكتور إبراهيم أنيس ٢٣٦، ودراسة الصوت اللغوي للدكتور أحمد مختار عمر ٣٤٢-٣٤٣، والمعجم الوجيز مادة حسن.

(3) [illegible] في شرح الجمل ٢٣٩/١، والرجز لا يعرف قائله [illegible] انظر تخريج الأخ المحقق له في [illegible] مرجع

تقلبت وكان الثلث هاءً كوقفهم في الوقف : أنّهْ ، وفي الأولى تنبيهاً على أنها هي المتقدمة)(1) ، ويتضح من هذه النصوص جميعا ما يأتي

١ ـ أنّ علّة قلب ألف ما الأولى هاءً كان كراهة لتوالي مثلين

٢ ـ أنهم اختاروا الهاء بدلا من الألف لما بينهما من تشابه صوتي ، يتمثل في تقارب مخرجيهما

٣ ـ أنّ بعضهم قد خرّجوه [illegible] على صورة الوقف ، فكما أنّ الألف تبدل هاء في الوقف ، كذلك (ما) الأولى في (مهما)

٤ ـ أنّ (ما) الأولى هي المتضمنة معنى الشرط ، [illegible] وأنّ الثانية قد زيدت عليها وركّبت معها لتأكيد معنى الشرط ، فهي زائدة لازمة(2)

وقد قوّى ابن [illegible] مذهب الخليل ، فقال بعد عرضه لنص سيبويه السابق (وهذا [illegible] عندي قوي)(3) . ويرجح ويؤكده بقوله (ويؤكد قول الخليل في هذه [illegible] الأعرابي(4)

أودى بنعليّ وسرباليه
مهما لي الليلة مهما ليه

فاستفهم بمهما ثم [illegible] أخرى بها)(5) .

وأوضح ابن الشجري [illegible] حسب بقوله (وأظهر ما قوي به مذهب الخليل . والله أعلم ـ أنّ هذه الكلمة استعملت في الاستفهام حسب استعمالها في الجزاء وأنشدوا (مهما لي [illegible] البيت)

---

(1) المساعد ١٣٧/٣

(2) البغداديات للفارسي ٣١٢

(3) المرجع السابق ٣١٣

(4) البيت لعمرو بن ملقط ، [illegible] ٦٢ ، وتهذيب اللغة للأزهري مادة مه ، وشرح المفصل لابن يعيش ٤٤/٧ ، وشرح الكافية للرضي ٢ ٢٥٣ ، وخزانة الأدب للبغدادي ٦٣١/٣

(5) البغداديات ٣١٤

أراد ما لي الليلة ، ولا إشكال ها هنا أنّها (ما) الاستفهامية [illegible]
كما يقولون : لا لا ونعمْ نَعَمْ ، ثم استُكرِهَ تكرارُ اللفظِ بعينه ، [illegible]
الأولى هاءً ، وجاء قلب الاستفهامية ـ وإنْ لم يكن تكرار ـ فهو معه أجدر [illegible]
وصح أنَّ مهما الواقعة في الاستفهام أصلها (ما) مكررةً كان ذلك أوضحَ دليلٍ
على أنَّ الواقعة في الجزاء كذلك . والاستشهاد بالنظائر أميزُ حجج العربية ، والله
أعلم)[1] ، وردَّ ابنُ الحاجب دليل الفارسي بقوله : (ويجوز أن يكون مَهْ في مهما
تنبيه . اسم فعل بمعنى اسكت واكفُفْ عمّا أنت فيه من اللوم ، كأنّه يخاطب لائماً
عن مراده من الوله ثم قال : ما لي الليلة تعظيماً للحال الذي أصابته والشدة التي
أدركته ثم ذكر الأمر الذي حقق تعظيم الأمر فقال : أُودي بنعليَّ وسرباليَه ، يعني
ذهب نعلي وسربالي)[2] . ثم أورد رأي أبي علي ـ الذي شرحه ابنُ المنيِّر ـ
وضعّفه بقوله : (وليس ذلك بقياس وإنّما هو حَمْلٌ لفظ العربي على ما يحتملهُ مما هو
من جنس كلامهم . وليس من القياس المختلف فيه في شيء)[3] ، وأنهى
تعقيبه على أبيات بجوزه وجهاً آخر له فقال : (ويجوزُ أن تكون (ما) الأولى قُدِّر
الوقفُ عليها . فقلبت ألفها هاءً ثم أجرى الوصل مُجرى الوقف . والوجهُ الأولُ ـ
في كون مهما في البيت مركبة من مَهْ ومن الاستفهامية ـ أوجهُ وأوضح)[4] .

ولا شك أنّ مراد ابن الحاجب من قوله : ليس ذلك بقياس ، هو أنَّ قلبَ
(ما) الأولى هاءً ليس بقياس قبل التركيب . وليس مراده حال تركيبها ، لأنَّ
الرضيَّ قد نصَّ على أنّ قول الخليل (قريبٌ قياسا على أخواتها)[5] .

أمّا تقريرُ ابن الحاجب بأن ذلك (حَمْلُ لفظ العربي على ما يحتمله مما هو من
جنس كلامهم) فهذا أمرٌ جائز ، خاصة إذا انضاف إليه أنه من باب حمل الشيء
على نظيره فقد رأيناهم يلفظون لهذا القلب نحو : دهديْتُ وحيْحيت وأنّهُ في حال

(1) الكشاف (الحاشية) ٢ / ١١٥
(2) (3) (4) أمالي ابن الحاجب ٣ / ١٣٥ ـ ١٣٦ . بتصرف . وانظر خزانة الأدب [illegible]
(5) شرح الكافية ٢ / ٢٥٣

ولا شك أنّ الحَمْلَ على هذه النظائر جائزٌ مقبول . وقد أشار ابنُ جني إلى ذلك بقوله إنه (مذهبٌ مطردٌ في كلامهم ولغاتهم ، فاشٍ في محاوراتهم ومخاطباتهم أنْ يحملوا الشيء على حكم نظيره ، لقرب ما بينهما وإنْ لم يكن في أحدهما ما في الآخر مما أوجب له الحكم)(١) . أمّا رأيه بأنّ الوقف قد قُدِّر على (ما) الأولى فقلبت ألفها هاءً ثم أُجري الوصلُ مُجرى الوقف ، فيضعفه أنّ إجراء الوصل مجرى الوقف ـ وإنْ كان بابه الشعر كما هو الحال هنا ـ لا يكونُ في حال الاختيار ، بل هو من الضرورات الشعرية(٢) . ولا ضرورة هنا ملجئةٌ إليه ، إذْ عدمنا آراء أخرى تُخرِّجُ الأمر من دائرة الضرورات ، لذا فاللجوء إليها أولى من اللجوء إلى الضرورة

وعلى أيّة حال فقد سبق ابنَ هشام ابنُ الحاجب في تخريجه للبيت فذكر أنّ مهما الواردة في البيت تحتمل معنى الكف والزجر . قال (ولا دليل في البيت لاحتمال أنْ التقدير مَهْ اسم فعل بمعنى كُفّ ثم استأنف استفهاماً بما وحدها)(٣)

أمّا ما أورده الخليل وتبعه فيه النحويون من كراهتهم لتوالي مثلين ، وأنّ ذلك كان علّةً لقلب ألف (ما) الأولى هاءً فإنه ـ فيما أحسب ـ لا يقوم دليلاً قوياً للخليل هنا وإنْ كانت هذه الظاهرة مطّردة بوجه عام في تعليلاتهم الصرفية ، فهي ـ فيما أظن ـ قد تقاصرت عن أنْ تكون علةً في هذا الموضع ، وذلك لأنهم قد قالوا . إنّ (ما) الثانية قد زيدت على الأولى توكيداً . وقد وجدناهم في باب التوكيد اللفظي قد أجازوا توكيد الحرف بمثله فقالوا لا لا(٤) ، فلم يقلبوا ألف

(١) المنصف ١٩١/١ ، والأشباه والنظائر للسيوطي ٣٨٩/٢
(٢) انظر المنصف لابن جني ١٠/١ ، وشرح المفصل لابن يعيش ١٣٩/٩
(٣) المغني ٤٣٧
(٤) انظر شرح التصريح للأزهري ومعه حاشية الشيخ ياسين ١٣٩/٢

(لا) الأولى هاءً ، ولم يدَّعوا بأنَّ الألف حاجزٌ غيرُ حصين بين اللامين [illegible]
أنّ التشابه الصوتي قائم بين (ما ما) و (لا لا) والغايةُ من التطيرين غير [illegible]
فلو كان استقباحُ توالي مِثْلين مطرداً في كل موضع لكان في هذا الموضع مستقبحاً
ولكان يجب أن يقال (مَهْلا) كما قيل (مهما) بقلب ألف (لا) الأولى هاء [illegible]
قلبتْ ألف (ما) علمًا لم يُقَلْ ذلك كله دلَّ ذلك على أنَّ هذه القاعدةَ قد تقاصرت
عن الاطراد في هذا الموضع(١) .

أما ما ارتآه الفارسي في أنّ العدول عن توالي مِثْلين أدّى إلى أنْ قيل (ما إنْ مكّناكم)(٢) ، ولم يُقَلْ ما مكّناكم(٣) . فأحسب أنه لا يردُ في هذا الموضع لأننا لا ننكر أنّ العرب قد كرهوا توالي مِثْلين ، غير أنّ هذا لا يعني بالضرورة أنْ يكونَ ذلك متصلا في تفسير تركيب مهما ، إذ ما المانع من أنْ يقال في العربية : ما ما ضربت زيدٌ عمرا ، فتكون ما الثانية توكيدا للأولى من غير جعْل الثانية (إنْ) مزيدة مؤكدة نفي المعنى في (ما) وإن كان الأولى والأحسنُ اتباع الأسلوب العربي ، لأنه أرقى لغةً ، وأعلى بيان .

والمهم في الأمر ، أنّ النحويين المخالفين لأبي علي ، قد أوردوا عدداً من الأدلة المؤيدة لمذهب الخليل غير تلك التي ذكرها أبو علي ، إذ عرض الشلوبين في شرحه على الجزولية لرأي الخليل في التركيب بوجه عام ، بما يمكنْ أن ينطبق على

---

(١) [illegible] حرف الجواب قائم مقام [illegible] . والجواب أنْ هدفنا من هذا التطير هو الناحية [illegible] أنّ لألف حاجزٌ غيرُ حصين بين الميمين . وتقدير الجملة [illegible] كالملفوظ يُنظرُ إليه من الناحية المعنوية لا اللفظية [illegible] مؤكد حاصلةٌ في التطيرين ، أعني في باب التوكيد [illegible] . وفي تركيب مهما . انظر شرح التصريح ومعه حاشية الشيخ ياسين ٢/١٣٩ ، وحاشية [illegible] ٣/٣٢

(٢) من الآية ٢٦ من سورة الأحقاف

(٣) ذكر ذلك الفارسي تقوية لمذهب الخليل في كون مهما أصلُها ما ما وأنّ ألف ما الأولى قد قلبت هاء كراهية [illegible] الأمثال . وأورد الآية للدلالة على ذلك . انظر خزانة الأدب ٣/٣٣٢

منها قال: «وللخليل أنْ يقول ردًّا على من قال: الأصلُ عدمُ التركيب مأخذُنا في هذه الصناعة تقليلُ الأصول ما أمكن لا تكثيرُها، لذلك لم نقُلْ في ضرب ويضربُ وأضربُ وتضربُ واضربْ وضاربٌ ومضروبٌ وضرّاب، إنها أصول كلها، بل جعلنا واحداً أصلاً وباقي فروعٌ عنه»(١)

وما ذكره الشلوبين [illegible] الأصول، [illegible] لا [illegible] عليه، على أن هذا الأمر لا يقدم ولا يؤخر [illegible] [illegible] التركيب أم لا؟ [illegible] [illegible] كانت الكلمة [illegible] [illegible] عدمه. ولأن [illegible] إلى عدمه في الاختيار، وفقاً للأصل [illegible] الأصل عدم التركيب(٢)، أضف إلى ذلك أنه قد [illegible] (ما) الأولى هاء، والأصل عدم [illegible] [illegible] يتعارض مع أصل [illegible] [illegible] يتعارض مع أصلين

أحدهما: [illegible] الأصل عدم [illegible]

[illegible] إلى ما فيه [illegible]

[illegible]

ونخلص من ذلك [illegible] تركيبها لئلا يقع تعارض مع الأصلين المذكورين.

وقول الرضي [illegible] قول [illegible] قريبٌ قياساً على أخواتها»(٤). ويبدو أن الرضي قد [illegible] الفرق النحوي بين مهما وأخواتها

(١) انظر الأشباه والنظائر، للسيوطي ١/٢٠٢
(٢) الإنصاف لابن الأنباري ٣٣٠/١٠
(٣) المنصف لابن جني ٢٧٧/٢، وشرح المفصل لابن يعيش ١١٣/١، وشرح التصريح للأزهري ٢٤٨/٢، ففيها ما يدل على أن عدم [illegible] هو الأصل
(٤) شرح الكافية، للرضي ٢٥٣/٢

نحو : أينما ومتى ما ، فعبّر بلفظ (قريبٌ قياساً) ولم يَقُل : كباقي [illegible] أخواتها ، لأنَّ دخول (ما) على أخواتها حكمُه الجوازُ لا الوجوب ، في حين [illegible] (ما) في مهما حكمُها الوجوب .

وتناول ابنُ عصفور رأي الخليل في تركيبها وحاول تضعيفه بقوله : (ومن قال إنَّ مهما مركبةٌ من (ما ما) ثم قلبَ الألفَ هاءً هروباً من اجتماع المِثْلَين نحو قوله في حَيْحَيْتُ حاحَيْتُ فممكن ، إلَّا أنه يَضْعُفُ ذلك ، لكونه لم يُنْطَقْ بهذا الأصل في موضع)[1] . وابن عصفور وإن كان يرى أنَّ رأي الخليل ضعيفٌ لكون هذا الأصل لم يُنْطَقْ به ، فقد قوَّى قبوله بقوله (فممكن) في حين أنَّ أبا حيان فيما نقله عنه السيوطي ، قد ردَّه مطلقاً لأنه (دعوى أصل لم يُنْطَق به في موضع من المواضع)[2] .

ويردُ عليهما أنَّ هذا الموضع محمولٌ على ما يحتمله لفظُ العربي كما قال ابن الحاجب ، وأنه من باب حمل الشيء على نظيره ، كما أشرنا إلى ذلك من قبلُ ، لذا فهو لا يبطلُ مذهب الخليل في تركيبه لمهما .

ولعلَّ أقوى تأييد حظي به مذهبُ المركّبين بوجه عام ، والخليل بوجه خاص لأنه رائدهم في ذلك ، أنّهم قد كتبوا مهما بألف ممدودة ، والقياسُ لكونها رباعية أنْ تكتب بألف مقصورة ، وإلى هذا أشار ابنُ يعيش بقوله : ولذلك تُكتَبُ بألف ولو كانت كلمة واحدةً لكتبت بالياء ، لأنَّ الألف إذا وقعت رابعةً كُتبتْ ياء)[3] وإلى نحو ذلك أشار الدماميني فيما نقله عنه الصبان فقال : (وينبغي لمَنْ قال بالبساطة أنْ يكتبها بالياء ، ولمَنْ قال أصلها (ما ما) أنْ يكتبها بالألف)[4] .

---

(١) شرح جمل الزجاجي ٢/١٩٦
(٢) همع الهوامع ، ٢/٥٧
(٣) شرح المفصل ٧/٤٣
(٤) حاشيه الصبان ٤/١٢

أحار أن

وللتحري الباسطة أن يقول: إنهم قد كتبوها كذلك عن مذهب من [illegible] في كتب كل الأسماء المقصورة بالألف، فإن الرضي [illegible] عن [illegible]

الشافية (ومنهم من يكتب [illegible] كله بالألف) [illegible] المقصور [illegible]

أو رابعة أو فوقها [illegible] كتبت [illegible] عن [illegible] بالألف عن الأصل [illegible]

شاذة كما شذت [illegible]

(القياس في كتب [illegible]

كتب بالألف شذوذ [illegible]

[illegible]

وللإخوان [illegible]

بين المقصور [illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

أنهم [illegible]

ومهما [illegible]

معنى [illegible]

من [illegible]

أن [illegible]

الأصل(٤) [illegible]

للرضي

---

(١) شرح الشافية للرضي ٣ [illegible]

(٢) حاشية ابن جماعة [illegible]
لا مقصورة

(٣) المساعد، لابن عقيل ٣ [illegible]

(٤) الأشباه والنظائر، للسيوطي ١ [illegible]

الثاني : وهو رأي سيبويه الذي أورده بعد ذكره لرأي الخليل ، يجوزُ أنْ يكون مهْ كإذْ ضُمَّ إليها ما)(١) ، والنصُّ كما هو واضح شديدُ الإجمال فهو يثير عدداً من الأسئلة ، فهل مهْ التي ذكرها هي نفسها التي نصَّ عليها الخليل ؟ أم أنها اسمُ فعل أمر بمعنى انكفف ، أُضيفت إليها ما ؟ فإنْ كان مرادهُ الأولَ فيكون مذهبهُ حينئذ هو مذهب الخليل نفسهُ ، ولا داعي حينئذ لتكراره ولا شك أنّ رجلاً مثل سيبويه يتأى عن نحو ذلك ؟ أمَّا إذا كان مرادهُ الثاني فهذا يؤدي إلى القول إنّ نسبة بعض النحويين هذا الرأي للأخفش أو للزجاج أو لسعد دين أو للكوفيين ـ كما سيمر معنا ـ فيها خلطٌ واضح ، وقد أشار إلى هذه الاحتمالات ابن المنير وأجاب عنها بقوله : (ومعنى تشبيه سيبويه لها بإذ ما ، أنَّ جزء ، محتمله للكلمة لا تأخير الأول منها خاصة ، وإلَّا لكان عين مذهب الخليل . ولذلك تحقق ذلك أنّ سيبويه قال أوّل هذا الباب . وأمَّا حيثُ وإذْ فلا يُجازى بهما حتى يضمَّ إليهما (ما) فتصيرُ (إذ) مع (ما) بمنزلة إنّما وكأنّما وليست (ما) فيهما بلغو ولكن كل واحدة منهما مع (ما) بمنزلة حرف واحد)(٢) فصدق ذلك (فتصير) قوله : وليست (ما) فيهما بلغو ، يعني ليست زائدةً مؤكدةً ولكن لها حظٌّ في اقتضاء الجزء حتى لا يفيده إلَّا اجتماعُ جزئي الكلمة)(٣) ، ثم ذهب إلى بيان مراد سيبويه من مهْ فقال : (ويبقى وراء ذلك نظرٌ ، في أنَّ سيبويه هل أراد أنّ (ما) ضُمَّت إلى مهْ التي هي الصوت أو إلى (ما) الجزائية . والظاهر من مراده أنّ انضمامها إلى الصوت لأنها لو كانت مضمَّنةً إلى (ما) الجزائية لكانت مستعملة موجودة جزاء قبل انضمام (ما) إليها ولا تكون مثل (إذْ) و (حيثُ) ولا يكون تنظيرُ سيبويه مطابقاً)(٤) . وهذا النصُّ غيرُ موضح لمراد سيبويه من

---

(١) الكتاب ٣ : ٦٠
(٢) نص الكشاف (حاشية) ٢ : ١١٤ . وانظر نص سيبويه في الكتاب ٣/٥٦-٥٧ .
(٣) الكشاف (حاشية) ٢ : ١١٤
(٤) المرجع السابق ٢ : ١١٤ .

عطيّةُ مهْ على الرغم من كونه مُزيلاً لتلك الأسئلة التي أثارها إيجازُ نصّ سيبويه السالف . ذلك أنّ ابنَ المنيّر ينصُّ على أنّ مهْ عند سيبويه هي (الصوت) أي أنها اسمُ فعل أمر بمعنى الكف والزجر . فهل خرجتْ مهْ عن كونها صوتاً بعد تركيبها مع (ما) كما هو حال (إذ) التي جعلها سيبويه نظيراً لمهْ ، بمعنى آخر هل كلُّ ما قيلَ حوْل (إذما) يمكنُ أن يُقال عن (مهما) خاصة أنَّ النحويين قد عللوا خروج (إذْ) من الظرفية إلى الشرطية بعد لحاق (ما) به بوجهين أوردهما ابن يعيش بقوله : (فإن قيل (إذْ) ظرف زمن ماضٍ ، والشرط لا يكون إلاَّ بالمستقبل فكيف صحُّ المجازاة بها ؟ فالجواب من وجهين

أحدهما : أنّ (إذْ) هذه التي تستعمل في الجزاء مع (ما) ليست الظرفية وإنّما هي حرف عندهم ضُمَّتْ إليه (ما) فركّبت للدلالة على المعنى كإنّما

والثاني : أنه الظرف إلاّ أنه بالتعدد والتركيب غُيِّرتْ ونُقلتْ عن معناها بلزوم (ما) إيّاها إلى المستقبل وخرجت بذلك إلى حيز الحروف)[1] ، ويتضح من هذا النص أنه على الجواب الأول يحتمل أن تكون مهْ عند سيبويه غير مهْ التي هي اسم فعل أمر بمعنى الكف ، وليس بينهما إلاَّ الشبهُ اللفظي ، يقوى هذا الوجه ما أورده الفارسي وهو بصدد تضعيفه لرأي الزجاج الذي سيأتي حيث قال : (وإن كان لا يريد الأمر بها ولكنه حرفٌ يوافق التي للأمر في اللفظ ويخالفهُ في المعنى فيكون حرفاً للشرط نحوه تمرنه إنْ جاز ذلك)[2] ، وأمّا على اعتبار الجواب الثاني فتكون مهْ بمعنى الكف إلاّ أنها بالتركيب قد غُيِّرت وسُلب عنها معناها بلزوم (ما) إيّاها وبهذين الاعتبارين يظهرُ الفرق واضحاً بين رأي الخليل ورأي سيبويه ، فمهْ عند الخليل منقلبةٌ عن (ما) في حين أنّها عند سيبويه كلمة برأسها ، ويحتمل عنده أن تكون صورةً لعطية (مهْ) التي بمعنى الكف ، أو أنّها

(1) شرح المفصل ٤٧/٧

(2) خزانة الأدب للبغدادي ٦٣٢/٣

ـ الكف حقيقة ، و (ما) الثانيةُ عند الخليل توكيدٌ للأولى ...
سلٌ أصلاً من الأولى ، في حين أنَّ (ما) الثانية عند سيبويه بمنزلة ...
احلة على (إذْ ما) فإذا كانت (ما) إذ ما بمنزلة (ما) إنّما وكأنّما فمعنى ذلك أنّ
ا) مهما بمنزلة (ما) إنّما بالضرورة ، والمعلوم أنَّ (ما) (إذ ما) قد دخلت على
ذ) حين أرادوا المحازاة بها لغاية وضّحها ابن يعيش بقوله : (وكلُّ الظروف
، تجازى بها من غير أن يُضمَّ إليها (ما) ما خلا حيثما وأختيها (وهما إذ وإذا)
لك لأنها مبهمةٌ تفتقر إلى جملة بعدها توضّحها وتبيّنها فتنزّلت الجملةُ منها منزلة
سه من الموصول ، فكانت هي في موضع جر بإضافتها إليها فتنزّلت منها منزلة
ء من الكلمة ، فلمّا أرادوا المجازاة بها لزمهم إبهامُها وإسقاطُ ما يوضحها
موها (ما) كي ألزموا إنّما وكأنّما ، وربما جعلوا لزوم (ما) دلالةً على إبطال
هيه الأول)[١]

وواضح من هذا النص أنّ لزوم (ما) لـ (إذ) الغايةُ منه قطْعُ (إذ)
ظرفية عن إضافتها إلى الجملة الموضحة لها بعدها ، فترجعُ بذلك إلى إبهامها
لمجازاة تستلزم الإبهام لا محالة ، وكما أنّ (ما) (إذ ما) قد أفادت هذه الفائدة
فذلك (ما) إنّما وكأنّما ، إذ إنّ دخول (ما) على هذه الحروف أزال اختصاصها
لأسماء وجعلها مهيّأة للدخول على الجملة الاسمية والفعلية[٢] .

ويتحصل من ذلك كله أنّ (ما) مهما التي نظّر لها سيبويه بما إذ ما ، هي في
الأصل (ما) الزائدة ، غير أنها في (إذ ما) ومهما لازمة ، إذا أريد الجزاء بهما أي
ـ الجزاء لم يُستمد إلّا بتركيبهما ، ومعنى ذلك أنّ معنى الكف في مَهْ عند سيبويه قد
سلب حين تركّبت مع (ما) وصار معنى الجزاء مستفاداً من اجتماع جزئي
لكلمة ، وذلك مثل (إذ ما) وهذا مغاير لمعنى التركيب عند الخليل ، إذ إنّ
ما) الأولى عند الخليل ـ كما ذكرنا ـ فيها معنى الجزاء أصلاً ، والثانية قد زيدتْ

---

١) شرح المفصل ٤٦/٧
٢) نظر البغداديات ٣١٣

وزيدت معها توكيداً لمعنى الجزاء . وقد أيد الشلوبين فيما حكاه عنه السيوطي مذهب سيبويه في تركيبها وفضله على مذهب الخليل بقوله : (قيل إن مهما أصلها مَهْ التي بمعنى اكفف ، ضُمَّتْ إليها ما فتركبتا فصارا كلمة واحدة وحدث فيها بالتركيب معنى لم يكن ، وهو معنى الشرط ، ولهذا نظائر كثيرة ، فإذا ذكرت نظائر هذا القول ، كان أولى من قول الخليل : إن أصلها ما الشرطية ضُمَّتْ إليها ما الزائدة)[1] وهذا التأييد لمذهب سيبويه قابله تضعيف من ابن عصفور حيث لم يرتضه وأبطله بقوله : (ومن قال : إن مَهْ مع (ما) كالشيء الواحد . فيقال له لا يُدَّعى التركيبُ إلا بدليل . ولا دليل على ذلك)[2]

والحقيقة أن الدليل على التركيب قائم في مهما . وذلك لأن التركيب كما وضحه ابن جني هو أن (الشيئين إذا خلطا حدث لهما حُكْمٌ ومعنى لم يكن لهما قبل أن يمتزجا)[3] ، وكما بينه في موضع آخر بقوله إن (حرفين حدث لهما بالتركيب ما لم يكن لهما مع الإفراد)[4] . ومعنى ذلك أن دعوى التركيب في مهما جائز لتحقق المعنى والحكم الجديدين فيها بعد تركيبها من مه وما على القولين . ذلك أنها بعد التركيب أفادت الشرط والجزاء بجزمها ، مع تفرد الخليل عن سيبويه بكون معنى الشرط فيها مؤكداً أيضاً . لذا فإن ما قاله ابن عصفور لا يرد عليهما . ولكن يمكن أن يُقال : إن الكلمة إذا احتملت الوجهين : التركيب وعدمه ، فالأولى اللجوء إلى الأصل وهو الإفراد والبساطة ـ كما ذكرنا من قبل ـ.

وعلى أية حال فإن رأي سيبويه لم يشتهر اشتهار رأي الخليل فلم يتبنَّه النحويون ولم يعضدوه بمثل ما عضدوا به رأي الخليل . بل إن الفارسي أشار صراحةً بعد إيراده للرأيين إلى أن رأي الخليل عنده أقوى[5] ، واكتفى بعضهم

---

(١) الأشباه والنظائر ٢١٣/١
(٢) شرح جمل الزجاجي ١٩٦/٢
(٣) سر صناعة الإعراب ٣٠٥
(٤) المرجع السابق ٣٠٥ (بتصرف)
(٥) البغداديات ٣١٣

بذكره من غير أي تعليق عليه[1] ، وأهمله بعضهم فلم يذكره البتة.

الثالث ويُعزى للفراء[3] ، وقد انفرد بذكره التبريزي في شرح القصائد العشر حيث قال . (كان في مهما[4] ما ، فحذفت العرب الألفَ منها ، وجعلت الهاء خلفاً منها ، ثم وصلتْ بما فدلّت على المعنى ، وصارت هي كأنها صلة لِما وهي في الأصل اسم ، وكذلك مهمْ ، قال الشاعر :

أماوِيَّ مَهْمَنْ يستمعْ في صديقه أقاويل هذا النّاسِ ماويّ يندم[5]

ويبدو من هذا النص أنّ الفراء قد نظر في رأيي (الخليل وسيبويه) بنفسه واستخلص منهما هذا الرأي ، وإذا كان الأمرُ كذلك ، فهو سيتفق مع احدهما من جهة ، وسيختلف مع الاخر من جهة ثانية ، لذا نراه متفقاً مع الخليل في كون هاء مهْ قد أبدلتْ من ألف ما الأولى ، ومع سيبويه في كون معنى الشرط قد حصل بعد التركيب ، ومخالف للخليل في الغاية من التركيب ، ذلك أنَّ التركيب عند الخليل غايته توكيد معنى الشرط الحاصل من ما الأولى ، في حين أنَّ غاية التركيب عند الفراء هي حصول معنى الشرط بعد التركيب يتضح ذلك من قوله (ثم وصلت بما فدلّت على المعنى)

أمّا مخالفته لسيبويه فتتمثل في أنّ سيبويه قد ذهب إلى أنَّ مهْ كلمة برأسها في حين أنّ الفراء قد نصّ على أنّ هاء مهْ منقلبة عن ألف ما كما هو الحال عند الخليل . والمهم أنّ هذا الرأي لم يذكره أحد من النحويين الخالفين سوى ما أشار إليه ابن مالك بقوله . (ومذهبُ الكوفيين أنَّ أصلها مهْ بمعنى اكفف زيدتْ عليها

---

(1) ينظر لابن الأنباري ٣٧١/١ ، والمساعد لابن عقيل ١٣٧/٣

(2) ينظر تبصرة للصيمري ٤١٠/١ ، وشرح المفصل لابن يعيش ٤٣/٧ ، وشرح التصريح للأزهري ٢ ٢٤٨

(3) لم أقف على هذا الرأي في كتابه معاني القرآن

(4) مراده كان الأصل في مهما

(5) شرح القصائد العشر ، ٧٨

ما تحدث بالتركيب محقق لم يكن)(١). وقد نقل الأشموني نص ابن مالك وأضاف قائلا (وأجازه سيبويه)(٢) فلعل قول ابن مالك (ومذهب الكوفيين) أراد منه رأي الفراء هذا، خاصة أننا لم نجد أحداً من الكوفيين غير الفراء له رأي في تركيب مهما، غير أن ثمة نصاً لابن مالك يدل على اضطراب وقع فيه ابن مالك - إذا كان مراده من مذهب الكوفيين هو مذهب الفراء - ويتمثل هذا الاضطراب في قوله إن (أصلها مه بمعنى اكفف) وقد علمت من قبل أن هذا مذهب سيبويه، وليس بمذهب الفراء كما هو واضح من نصه السابق. ولعل ابن مالك قد نظر إلى قول الفراء (وكذلك مهمن) فاستدل من هذا النص على أن مهما عند الفراء مركبة من مه بمعنى اكفف [illegible] ثم هو حذف في مهمن [illegible] أن الاستدلال ليس صحيحاً، إذ [illegible] مذهب [illegible] لأن نص الفراء السالف يفيد أن هذه مه مبدلة من [illegible] بمعنى [illegible] موافق للنحويين كما ذكرنا، أي أن مهما مركبة من (ما وما) [illegible] الأولى فقلبت هاء كما فليست مه في مهمن [illegible] كما يوحي بذلك قول ابن مالك في نصه حين تحدث عن مهما. وقول ابن مالك نفسه من جهة ثانية أن الفراء موافق لسيبويه. ونرجح [illegible] بمعنى اكفف، ومعلوم لدينا أن هناك [illegible] في مذهبه التركيبي قد سبقت من مه معناها. في حين [illegible] بمعنى [illegible] عبارة أخرى الفراء مخالف لما رجح [illegible]، وموافق سيبويه في مذهبه مطلقا إلا في التعبير الذي حصل لما الأولى. فهو موافق فيه للنحويين كما ذكرت.

ونخلص من ذلك إلى أن ابن مالك لو قال (ومذهب سيبويه [illegible]) لكان عين الصواب وأن الأشموني لو قال (وأجازه الفراء) لكان قريباً [illegible]

---

(١) شرح الكافية الشافية ٣/١٦٢١
(٢) شرح الأشموني ١٢/٣
(٣) انظر الصفحة ٢٧ من هذا البحث [illegible]

الصواب ، لأنه موافق لسيبويه تماما ، سوى ما ذكرناه حول أصل مَهْ [illegible]
في ذلك كله . أنّ عبارة الأشموني تدلُّ على أنّ سيبويه مسبوقٌ بهذا الرأي [illegible]
ما قد رأينا أنّ سيبويه هو صاحبُ هذا الرأي لا غير ، والمهم - أخيراً - أنّ [illegible]
الآراء هذا لم يُكتبْ له الذيوع والانتشار كما هو حال المذاهب الأخرى ، غير أنّ
رأيه الذي حمل في طياته لفظة مهْمنْ قد أفادنا لكونه يثبت لفظة مَهْمَنْ تلك التي
سنتحدث عنها فيما بعد

الرابع : ويُعْزى إلى الزجاج(١) ، إذ ذهب إلى أنّ مهما مركبةٌ من مَهْ بمعنى اكفف
من الشرطية . وقد أشار إليه ، وإلى رأي الخليل حين عرض لقوله تعالى : (مهما

---

(١) نسب هذا الرأي إلى الزجاج بعض النحويين الذين نسبوه إليه كالنحاس في شرحه للقصائد التسع ١٢٩ . في حين أن الزجاج لم ينسبه لنفسه في كتابه هذا وذلك واضح من النص المذكور ويظهر من تعقيبه على [illegible] من هذا [illegible] من نصوص يظهر للمتأمل أنه [illegible] هذا [illegible] (مهما) يدل على أنّ هذا الرأي ليس له بل لجماعة [illegible] ذكر هذا الرأي ويحتمل أن يكون الزجاج قد عدل عن [illegible] هذا الرأي المنسوب إليه في كتاب آخر له لم [illegible] ولعل مما يدل على أن هذا [illegible] قد نسب إلى الزجاج أساساً وأنه لنحويين متقدمين عليه [illegible] قد صدّروا هذا الرأي بعبارات لا تدلُّ على أنه صاحب هذا الرأي [illegible] مكيٌّ في مشكل إعراب القرآن ١/٣٢٧ . وكذلك ابن [illegible] ١/٣٧٢ بقوله (وقيل) في حين أنّ الزمخشريَّ في كشافه ٢/١١٥ ، ابتدأه [illegible] وقال قوم . أمّا النحويون الذين أتوا بعد هذا [illegible] في هذه النسبة [illegible] الرضيُّ في شرح الكافية ٢/٢٥٣ ، على اسم الزجاج [illegible] الزجاج . وأورد ابن الناظم هذا الرأي في شرح التسهيل ٢/١٠١٩ ، بقوله (وقال سيبويه . وقد يجوز أن تكون مَهْ كإذْ ضُمّ إليها ما وإلى ذلك ذهب الزجاج) ولعل ابن الناظم قد [illegible] على ما ذكره الزجاج في معانيه واستخلص منه أنّ الزجاج رافض للمذهبين ، لذا فهو يختار مذهب سيبويه . غير أننا ذكرنا من قبلُ بأنّ هناك فرقا بين الرأيين . ونسب ابن عقيل في المساعد ٣/١٣٧ . هذا الرأي إلى الأخفش والزجاج والبغداديين . ولعل سبب نسبته للأخفش مأخوذ في نوادر أبي زيد في ٦٣ . تعليقاً على قول الشاعر (مهما لي الليلة ، البيت ،) حيث قال (قال أبو الحسن قوله (مهما لي) ما الثانية زائدة للتوكيد وهي غير لازمة كما تلزم في الجزاء إذا قلت مهما تصنع أصنع الخ . وواضح أن أبا الحسن هنا مؤيد لرأي الخليل في تركيبها ، وليس [illegible]

أيّا يؤمن آية لتسحرنا بها فما نحن لك بمؤمنين)(1) ، فقال بعد عرضه لمذهب
الخليل (وقالوا : جائزٌ أن تكون مهْ بمعنى الكف كما تقول مهْ أي اكفف وتكون ما
الثانية للشرط والجزاء ، كأنهم قالوا - والله أعلم - اكففْ ما تأتنا به من آية)
وأضاف قائلا : « والتفسيرُ الأول هو الكلام وعليه استعمالُ الناس ، وهذا ليس
فيما فيه من التفسير شيء ، لأنه على اختلاف هذين التفسيرين بمعنى
الكلام »(2) ، وعلّق ابن يعيش على هذا الرأي بقوله : « فالمعطى على هذا لا
يدخله تغيير لكنه مركب من كلمتين بعضها على بعضهما »(3)

ويتضح من كلام ابن يعيش أنه يرجح أن الأصل تغيير عندهم في
التركيب فذهب إلى أن مهما مركبة من مه بمعنى اكفف وما الشرطية ، وينفي معنى
الكف في مه ويجعل الشرط منحصرا في (ما) فقط ، ولا شك أن هذا المذهب

[illegible] ٢٧٣ [illegible]

[illegible] الأخفش [illegible] في ذلك . [illegible] لاختلاف [illegible] أصحاب [illegible] المذهب للتحليل [illegible] إلى غيره (الكشاف ٢ / ١١٤) [illegible] مرجح ولا شك [illegible] كتب التراث [illegible]

(1) الآية ١٣٢ من سورة الأعراف
(2) معاني القرآن وإعرابه ٣٦٩/٢
(3) شرح المفصل ٧ / ٤٣

مخالفٌ لمذهبِ البصريين في التركيب عندهم ، ذلك الذي وضّحه ابنُ الأنباري بقوله : (وكلُّ حرفين رُكِّبَ أحدهما في الآخر فإنه يبطلُ حُكْمُ كلِّ واحد منهما عمّا كان عليه في حالة الإفراد ، ويحدثُ لهما بالتركيب حكمٌ آخر ، وصار هذا بمنزلة الأدوية المركبة من أشياء مختلفة ، فإنه يبطلُ حكمُ كلِّ واحد منها عمّا كان عليه في حالة الإفراد ويحدثُ لها بالتركيب حكمٌ آخر)[1] ، وكان يُستحسَنُ من الزجاج أو ممن تبعه من النحويين أنْ يكشفوا لنا عن حقيقة هذا المذهب التركيبي المخالف لقاعدة التركيب . ويبدو لي أنَّ ثمة رأياً آخر في التركيب مخالفاً لما ذهب إليه جمهور البصريين فيه نستخلصه مما أورده ابن الأنباري حين تحدَّث عن العامل في الاستثناء ، إذ ذكر أنَّ الفراء قد اعتبر (إلّا) مركبةً من (إنْ) و (لا) وأنَّ (إنَّ) قد خففت ، وأُدغمت في (لا) فنصبوا به في الإيجاب اعتباراً بإنَّ وعطفوا بها في النفي اعتباراً بلا . وكان يزعم كما يقول ابن الأنباري أنَّ كلَّ واحد من الحرفين باقٍ على أصله وعمله بعد التركيب . كما كان قبل التركيب[2] ، وقد ردَّ ذلك ابنُ الأنباري بقوله (هو مجرد دعوى يفتقر إلى دليل ، ولا يمكن الوقوف عليه إلا بوحي وتنزيل ، وليس إلى ذلك سبيل)[3] ، ولا يستبعد أنْ يكون الزجاج قد تأثر بنظيره في فهمه لمصطلح التركيب[4] ، فأجاز تركيب مهما بناءً على هذا الفهم الذي طرحه الفراء في تركيب إلّا . ولعل هذا الاتجاه الذي سلكه الزجاج في فهمه قد جعل بعض النحويين الخالفين يفندون رأيه . فأوردوا لذلك عدداً من الأدلة تضعفه من جهة ، وتقوّي مذهب الخليل من جهة ثانية . فذهب الفارسي بعد عرضه لرأي الزجاج إلى القول . إنّ (هذا يلزم قائله أنْ يكون كلُّ موضع جاء فيه

---

(1) الأصول ١ / ٢٦٤

(2) راجع: نفسه ١ / ٢٦١ - ٢٦٤

(3) راجع: نفسه ١ / ٢٦٤

(4) يحسب أن الفراء في مذهبه لتركيب مهي مشى على أنه قد حصل لها بالتركيب معنى آخر في حين أنه في إلّا الاستثنائية لا يدّعي ذلك فلعل له رأيين في ظاهرة التركيب بوجه عام .

شيئاً، أُريدَ فيه الكفُّ والأمر بالإمساك . وليس عندي أنّ الغرض في الاستعمال هذا ألا ترى أنّ قوله[1] :

فمهما تشأْ منه فزارةُ تُعطكم ... ومهما تشأْ منه فزارةُ تمنعا

الذي يسبق منه إلى أفئدة السامعين وأفهامهم أنّ كلّ شيء شاءت منه أعطت ، وكلّ شيء شاءت منعت . وما أحسب القائل[2]

وإنّك مهما تأمري القلبَ يفعلِ

أراد وإنّك اكففي ما تأمري القلب يفعل[3]

ولا شكّ أنّ عرض أبي علي مذهب الزجاج في تركيبه لمهما على الاستعمال اللغوي مع تبيين فساده ، قد استند فيه إلى [illegible] على فهم البصريين لمصطلح التركيب ، فمعنى اعتبار أنّ أصله مهمكّة بين البصريين والزجاج ، ويكون له فهمه في التركيب ، لذا فإنّ هذا التضعيف ضعيف فيما أحسب ، لأنه يمكن أن يُقال إنّ الكفّ في بيت امرئ القيس [illegible] من التدلل والتمنع اللذين تحدث عنهما امرؤ القيس قبل هذا البيت فيكون المعنى وإنّك - كفّي عن هذا التدلل والتمنع - ما تأمري القلب يفعل لأنه مصغٍ لك[4] . فتكون جملة (اكففي) اعتراضية ومثل ذلك يمكن أن يقال في بيت الشاعر ، فنقول بقية فزارة ، ذلك أنّ المقام مقام فخرٍ وتفاخر ، وكأنّ الشاعر يردّ على مفتخر فيقول له اكفف ما تشأْ منه فزارةُ تعطكم . ولا شكّ أنّ المعنى - فيما أحسب - لا يفسد على هذا التقدير كما ادعى الفارسي ، أضف إلى ذلك أنّ الرضي بعد عرضه لرأي الخليل وتقويته ذلك إلى رأي الزجاج فاستبعده بناءً على مفهوم التركيب عند البصريين ، لكنه قبل به

---

(١) [illegible] سيبويه [illegible] ٣/٤١٥ ، وينظر تخريجه في هامش ٣١٤ ، من كتاب البغداديات للفارسي

(٢) البيت لامرئ القيس وصدره (أغرّك مني أنّ حبّك قاتلي)

(٣) البغداديات للفارسي ٣١٣-٣١٤

(٤) شرح القصائد العشر للتبريزي ٧٩

على تعبد أيضاً ، إذ اعتبر أنّ هناك سؤالاً مقدّراً ، وكأنّ مهما مع فعل الشرط
وجوابه ، جوابٌ لهذا السؤال قال : (وفيه بعدٌ إذْ لا معنى للكف مع معنى الشرط
إلّا على تعبد ، وهو أنْ يقال في مهما تفعلْ أفعلْ ، إنه ردٌّ على كلام مقدّر كأنه قال
لك قائل أنت لا تقدرُ على ما أفعل فقلت : مهما تفعَلْ أفعلْ) وأضاف مقوّياً
رأي الزجاج قائلاً (ولو ثبت ما حكى الكوفيون عن العرب مَهْمَنْ بمعنى مَنْ كما في
قوله أقوى مهمن ... (البيت) لكان مقوياً لمذهب الزجاج)[1] ، إذن يمكن
القول بأنّ مهما بمفهوم التركيب عند الزجاج يستقيم المعنى معها في كلّ تركيب تَرِدُ
فيه إذ يعتبر أنها وقعت مع معموليها جواباً لسؤالٍ مقدّر ، ومسألة التقدير في
المعنى النحويّ مسألة مستساغة شائعة ، ولم يكتف الفارسي برده المذكور ، بل
إنه دلّل على ضعف هذا رأي الزجاج حيث قال فيما نقله عنه البغدادي (ومَنْ
الناس من يقول مهما هي مه ما ضمّ إليها ما ، فإن كان يريدُ أنها مهْ التي للأمر فليس يخلو من أنْ
يجزم بها ، أو لا يجزم ، فإنْ كان يجزم فإنه قال مهْ ثم استأنف فقال ما تَفْعلْ
أفعل ، لم يجزم ، ألا ترى أن قوله

وإنّـك مهمـا تأمري القلب يفعـل

ليس يريد وإنك كففي ما تأمري القلب يفعل ، وإنْ كان لا يجزم الفعل
بها كأنّه قال اكففْ افعلْ لم يكن لذكر فعل الشرط وجهٌ ، وإن كان لا يريد
الأمر بها ولكنها حرف يوافق التي للأمر في اللفظ ويخالفه في المعنى فيكون حرفاً
للشرط فهو بمنزلة إنْ غير ذلك)[2]

وقول أبي علي (فليس يخلو من أن يجزم أو لا يجزم) لا يردُ ـ فيما أحسب ـ
منه شيء على الزجاج ، لأنّ الكفّ في مفهومه كما ذكرنا سابقاً يمكن أن يكون

---

(1) شرح الكافية ٢/٢٥٣
(2) خزانة الأدب للبغدادي ٣/٦٣١ ـ ٦٣٢

متجهاً إلى كلام سابق مذكور أو مقدر ، وليس الكفُّ متجهاً إلى عمل الشرط وهنا نلحظ أيضاً أنّ الجهة منفكة بين مفهوم الزجاج للتركيب ومفهوم البصريين له ومنهم أبو علي ، وأمّا قوله : فأنها حرف يوافق النفي للأمر . الخ وتجويزه ذلك ، فهذا بعيد - فيما أحسب - لأنّ الزجاج قد قرّر بأنّ مه للكف والزجر ، أي أنها اسم فعل لفظاً ومعنى ، وما ذكره أبو علي من ردود ردّدها ابن عصفور[1] وهو بصدد ردّه على مدعي تركيبها ، فيردُ عليه ما ورد على أبي علي هنا على حدّ سواء

ومهما يكن من أمر هذه الردود المضعفة لرأي الزجاج ، فإنّ هناك دليلين قد يقويان مذهبه

أولهما : قد أشار إليه الرضي بقوله : (ولو ثبت ما حكى الكوفيون عن العرب مهمن بمعنى (من) كما في قوله : أموتُ (البيت) لكان مذهبا مقوياً لمذهب الزجاج)[2] . ويبدو أن هذه اللفظة ثابتة في كلامهم لما يأتي

(أ) أنّ راويها (الفراء)[3] سمعها لفظة محفوظة . ورعٌ متدين ، وهو أحد القراء[4] ، وليس ثمة سبب يدعوه إلى الوضع ، وكونها لم تقع إلى البصريين لا يعني عدم ثباتها

(ب) أنّ بعض اللغويين والنحويين قد ذكروها أيضاً بعبارات تقريرية ليس فيها شك أو تضعيف فقد ذكر مكي ما نصه : (وحكى ابن الأنباري مهمن يكرمني أكرمه وقال الأصل (من من) يكرمني ، من الثانية توكيد بمنزلة (ما) فأبدل من نون من الأولى هاء كما أبدلوا من ألف (ما) الأولى في مهما هاء وذلك للمؤاخاة (ما) (من) في أشياء وإن افترقا في شيء واحد ، فكره اجتماع (من)

---

(١) شرح جمل الزجاجي ١٩٦/٢
(٢) شرح الكافية ٢٥٣/٢
(٣) شرح القصائد العشر للتبريزي ٧٨
(٤) انظر لذلك البحر المحيط لأبي حيان ٣٠٤/٥ ، وغاية النهاية لابن الجزري ٣٧٢/٢ ، والمزهر للسيوطي ٤١٠/٢

مرتين كما كُره ذلك في ما)[1] ، وحكاها الأزهري مُورداً البيت الذي ورد فيه منسوباً إلى الفراء[2] ، كما عرض ابنُ عصفور لها فقال : وأما قوله (البيت) فإنه أدخل مَهْ على مَنْ الشرطية)[3] ، وذكرها ابن يعيش أيضاً مشيراً إلى أنها على مذهب الزجاج بقوله . (ويؤيِّد الثاني قول الشاعر (البيت) فركَّب مَهْ مع مَنْ كما ركَّبها مع ما فاعرفه)[4] ، ونقل البغدادي في خزانته عن الأزهري قوله : إنّ (مهمَنْ استفهام وأصلُها منْ منْ فأبدلت النونُ هاءً)[5] ، وأحسب أنَّ البيتَ المروِيَّ ردٌّ على زاعم ذلك ، لأنَّ معنى البيت لا يحتمل الاستفهام ثم أينَ الأداة التي جزمتْ فعل الشرط (يستمعْ) وجوابه (يندم) ؟

وأحسب أنه لو كان حول هذه اللفظة شك ، لما تردَّد النحويون المخالفون للفراء من إزالته وبيان أنها منحولة

ويبدو من هذه النصوص جميعا أنَّ ثمة خلافاً واتفاقاً بين الذين ذكروها أمَّا الاتفاقُ فإجماعهم على أنها مركبة ، وأمَّا الخلاف ، فكائن حول مفرديها قبل التركيب ، فهي عند ابن الأنباري مركَّبة من (منْ منْ) فقلبت نونُ الأولى هاء ستكراهاً لاجتماع مثلين ، ومعنى ذلك أنَّ حالها كحال مهما عند الخليل في حين أنَّ ابن عصفور وابن يعيش والرضيّ ، رأوا أنها مركبةٌ من (مَهْ) بمعنى الكف والزجر ، و (منْ) فحالُها مثلُ حالِ مهما عند الزجاج ، ويبدو أنَّ ابن الأنباري أراد من تقديره أنْ لا يخرج عمّ قرره الخليل ، وأنْ لا يرد عليه ما ورد على الزجاج من تضعيف ، أمَّا منْ زعم أنها استفهاميةٌ ، فأحسبُ أنه ليس بشيء ، سوى أنه

---

(1) مشكل إعراب القرآن ١ / ٣٢٩

(2) تهذيب اللغة مادة مه وانظر لسان العرب لابن منظور مادة مه .

(3) شرح جمل الزجاجي ٢ / ١٩١

(4) شرح المفصل ٨/٤ (مع الهامش) وانظر خزانة الأدب للبغدادي ٦٣١/٣ ، فقد قرر البغدادي أنَّ هذا البيت شبيه بشعر حاتم لكنه لم يقف عليه منسوباً إليه .

(5) خزانة الأدب ٦٣١/٣ . ولم أقف على هذا الرأي في تهذيب اللغة للأزهري فقد نص على أن ابن الأنباري أن أصلها (منْ منْ) من غير نصّ على أنها للاستفهام .

أو مهما لا يكون ذلك حجة يقوى بها مذهبُ الزجاج ، وإجماع النحويين الذين ذكروها على كونها شرطية مضعفٌ لزاعم الاستفهامية فيها مع ما ذكرناه من قبلُ أيضا .

والمهم أنَّ مَهْمَنْ عند أكثر ذاكريه أداةُ شرطٍ وقد جزمتْ في البيت فعلَ الشرط (يستمعْ) وجوابه (يندم) ولا شك أن [illegible] هذه اللفظة [illegible] على أن اللفظتين قد تكونان من منشأ واحد ، إذ يحتمل أن تكون نون مَهْمَنْ قد [illegible] ألفا ، في حال الوقف ثم أجري الوصل مُجرى الوقف . ولعل مما يتقوى به هذا المذهب أن القائلين [illegible] مهمن قد [illegible] من نعم ، [illegible] . و للإلحاق وقد رأى التنوين [illegible] . [illegible] بالإلحاق [illegible] التنوين كان موجودا [illegible] ولا يستبعد أن تكون نون مهمن هي [illegible] التنوين الذي كان فيها في الأصل ، فعلى [illegible] مهمن هي [illegible] . [illegible] النون قد عوملت معاملة [illegible] حقيقة ، [illegible] لاسم منصوب المنون(٢) في حال الوقف ، [illegible] (لنسفعا)(٣) وقولهم رأيت زيدا موقوفا على زيد [illegible] الوصل مُجرى الوقف فصارت مهما . ومعنى ذلك أن [illegible] . [illegible] معكوسة فتكون نون مهمن منقلبة عن ألف (ما) [illegible] في ذلك أن [illegible] قد ذهب إلى أن نون (لنْ) مبدلة من ألف (لا)(٤) ونقل عن الكوفيين أن إذن اسم وأن أصل نونها ألف إذا(٥) . [illegible] أن الدكتور إبراهيم السامرائي قد [illegible] في

---

(١) المساعد لابن عقيل ٣ / ١٣١

(٢) انظر أوجه الشبه والاختلاف [illegible] في كتاب سيبويه ٣ / ٥١٢ ، وسر صناعة الإعراب ٢ / ٥٤٢ ، [illegible] الإنصاف ٢ / ٦٥٤ ، وشرح المفصل لابن يعيش ٩ / ٣٢ - ٣٥

(٣) الآية ١٥ من سورة العلق

(٤) حاشية الصبان ٣ / ٢٧٨

(٥) حاشية الصبان ٣ / ٢٩٠

بحث له عن التنوين أنَّ التنوينَ قد لحق بطائفة من الأدوات لفظاً [illegible]
إليها معانٍ جديدة ومنها ما الموصولة التي أصبحت مَنْ وقُيِّدت بالعاقل وإذا [illegible]
أفادها التنوين شيئاً آخر فصارت إذاً أو إذنْ ومن هذه الأدوات (لا) [illegible]
أصبحت مع النون (لن) وقُيِّدت بمعنى خاص وهو كونها لنفي المستقبل)(١)، و
فلعلَّ نون مهْمنْ قد نتج عن تنوين ألف (ما)(٢) فجعلتها مختصةً بعموم مَنْ
يعقل بعد أن كانت مفيدةً لعموم من لا يعقل ، وذلك لأنَّ أصلها مهما ، ومهما كما
دنوا بمنزلة (ما) الدالة على عموم ما لا يعقل ، وعلى ضوء هذين الاحتمالين
يمكننا القول إنه لا يستبعد أن يكون أصل مهما مهْمنْ أو بالعكس(٣) ، على النحو
الذي شرحناه وعلى أية حال فإنّ إثبات هذه اللفظة وكونها مركبة من مهْ بمعنى
الكف والزجر و (منْ) الشرطية ، هو تأييد لمذهب الزجاج ، لأنهم إذا أجازوا
هذه فمن باب أولى إجازة تلك ، مع خروج اللفظتين في تركيبهما عن مبدأ
التركيب عند جمهور البصريين كما أوضحنا من قبل

ثانيهما : أنّ النحويين قد منعوا دخول حرف الجر على مهما ، كما منعوا أنْ
تقع مضافة إلى ما بعدها ، وأجروا ذلك في أخواتها قال ابن عقيل : وهذه الأربعة
وهي : منْ وما ومهما وأي أسماء تكون مبتدأة ومفعولةً ومجرورة بالحرف وبالإضافة
إلّا مهما فلا تُجرُّ بحرف ولا إضافة)(٤) ، وردّ على ابن عصفورٍ زعمهُ في جواز

---

(١) فقه اللغة المقارن ١٥٠ ـ ١٥١
(٢) مرجع السابق ٧١ (الهامش)
(٣) ولعل هذه الكلمة قد تكونت من ثلاثة عناصر إشارية أولها الهاء مشاراً بها إلى الكف والزجر ثم دخلت عليها الميم الأولى و (ما) توكيدا هذا المعنى . وهي الحروف الثلاثة عناصر إشارية تكون مخصوصة باللغات السامية
انظر ـ لتقف على أن هذه الحروف الثلاثة يمكن أن تكون عناصر إشارية ـ فقه اللغات السامية لبروكلمان ٨٩ ، والتطور النحوي لبرجشتراسر ٨٥ ـ ٨٦ ، ودراسات في فقه اللغة للسيد يعقوب بكر ٤٨ ـ ٥٤ ، وأسماء الأفعال للدكتور محمد جبر ٩٠ ـ ١٠٩ .
(٤) المساعد ٣/١٣٣ ، وانظر همع الهوامع للسيوطي ٢/٥٨ ، وشرح الأشموني ٤/[illegible]

تقول حرف الجر عليها فقال : (ووقع في كلام ابن عصفور(1) أن العرب تقول : مِنْهُمَا مُرُّ أمرز به ، وهو غلطٌ منه نصَّ الناس على خلافه ، فلا يُقال ما ذُكِرَ ونحوه ، ولا يُضافُ إليها نحو جهة منها تقصدُ أقصدُ)(2) . والنحويون حين منعوا وقوع مهما مضافةً أو مجرورة بحرف جر ، وأجازوا ذلك مع غيرها ، لم يبيِّنوا لنا علَّة ذلك ، وأحسب أنه السماع لا غير . غير أنه لا يستبعد أن العرب جعلت مهما كذلك ، لأنهم عاملوها معاملة أسماء الأفعال ، وقد قرر النحويون أن أسماء الأفعال لا تكون مجرورة(3) . ومعنى ذلك أن مذهب الترجيح في كون ما بعد تركيبها قد نفي ها معنى الكف . [illegible] في الاستعمال اللغوي كما هو الحال هنا

وهذان الدليلان [illegible] مذهب [illegible] [illegible] هما مردودان [illegible] ذكرنا . [illegible] مسألة [illegible] عن الأصل [illegible] عدمه . ولعل كثرة طُرقهم التي سلكوها في [illegible] في الآراء حولها دفع عدداً من النحويين [illegible] الأصل . لأن الأصل لا يحتاج دليلاً . وهم حينئذ في [illegible] من [illegible] وجهة [illegible]

(1) لم أوكد [illegible] ابن عصفور [illegible]
ابن عصفور [illegible]
من حرف [illegible] (ج) [illegible]
(ر) [illegible] (ج) [illegible]
المتنة في [illegible] ولا [illegible] من حرف جر [illegible]
وذلك لأن مراد ابن عصفور [illegible] ترجيح [illegible]
حرف الجر ومجروره [illegible] (مه) [illegible] العامل [illegible]
أعيد النص على ما هو مثبت في [illegible] فلا [illegible] على بطلان مذهب الترجيح [illegible]
ما يريده ابن عصفور [illegible] شرح جمل الزجاجي لابن عصفور ١٩٦/٢

(2) المساعد ١٣٤/٣

(3) همع الهوامع للسيوطي ١٠٥/٢ ، وحاشية الصبان ١٩٤/٣

القسم الثاني : المواجه لمذهب التركيب وهو كونها بسيطة مفرغة [illegible]
الأنباري مشيراً إلى ذلك في بيانه (والثالثُ ألّا تكونَ مركّبةً بل هي حرفٌ واحد لأنّ الأصل عدمُ التركيب ، ولا مانع أن تكونَ موضوعةً على هذا المعنى من غير تركيب)(١) . ويدعي أنّ الذهاب إلى بساطتها لا يحتاج إلى دليل ، لأنه عَوْدٌ إلى الأصل ومن تمسّك بالأصل ـ كما يقول ابن الأنباري ـ خرَجَ عن عُهْدَةِ المطالبة بالدليل(٢) . وقد تبنى هذا الرأي عددٌ من النحويين كابن عصفور الذي قرّرَ بعد أن حاول إبطال مذهب المركبين أنّه (إذا ثبت فسادُ الوجهين لم يَبْقَ إلّا أن يكونَ اسماً واحداً)(٣) . وتبعه أبو حيان فيما نقله عنه السيوطي فقال : (المختارُ أولها : وهو بسيطة . لأنه لم يقم على التركيب دليل)(٤) . وقد بيّنا من قبلُ ، أن دواعيَ التركيب موفورة في مهي فلا يرد ذلك على المركبين ، وكان يُستحسنُ من أبي حيان أن يتمسك بأن التركيب خروجٌ عن الأصل وعدمُ الخروج أَوْلى . وإلى بساطتها أيضاً ذهب ابن هشام بعد عرضه لمذاهب المركّبين فقال بإيجاز (وهي بسيطةٌ لا مركبة)(٥) . ووزنها عند القائلين ببساطتها (فعلى ، والألف للإلحاق وزال تنوينه لتأنيثه ، أو الألف للتأنيث)(٦) . وغنيٌّ عن البيان أنّ هذا الرأي لم يَرِدْ عليه ردودٌ لأنه تمسّكٌ بالأصل . سوى ما أشار إليه ابن يعيش وتبعه فيه الدماميني من أنه يلزم أن تُكتب بالياء لأنها رابعة . وقد ذكرتُ من قبلُ(٧) ما يمكنُ أنْ يُذْكر هنا مما يدلّ على أنه ليس دليلا قويا أمام الداعين إلى بساطتها ، وعلى أية حال فإن

---

(١) [illegible] ١/٣١١
(٢) المقرب ١/٣٠٠ (مصور)
(٣) شرح جمل الزجاجي ٢/١٩٦
(٤) همع الهوامع ٢/٥١ ، وقد ذكرت من قبل رد أبي حيان على مذهب الخليل وبينا الرد في ذلك أيضا .
(٥) مغني ٤٣٦
(٦) مساعد لابن عقيل ٣/١٣٧
(٧) انظر الصفحة ١٢ من هذا البحث

فهم هذا الاعتراض دليلاً قوياً لمذهب المركبين ، لا يطلّ أصلاً قوياً اعتمد عليه المفردون لها ، وهو أنّ الأصلَ عدمُ التركيب

ونخلص ـ بعد هذا التطواف بين آراء الذين ادعوا التركيب والذين اعتقدوا البساطة ـ إلى أنّ دواعي تركيبها ليست بقوة دواعي بساطتها ، وذلك لأنّ الفروع منحطة دائماً عن الأصول لذا فالأولى الرجوع إلى الأصل ، وأنّ مهما ومهمن من أصل واحد لذا يُستحسن أن نعدّ من الأدوات الشرطية الجازمة كأختها

ويجدر لنا بعد أن بيّنا خلافهم الأول ، والذهاب إلى أن مذهب المفردين أولى أن نعرض خلافهم الثاني

٢ ـ مهما بين الاسمية والحرفية

ويبدو لي من تتبع [illegible] أنّ (مهما) اسم ، وذلك حين ساق [illegible] فبعض النحويين ذلك ، فمضوا على أن مهما اسم بدليل عود الضمير إليها ، والضمير لا يعود إلّا على الاسم[1] . وأوردوا لذلك عدة شواهد ، منها قوله تعالى (مهما تأتنا به من آية لتسحرنا بها)[2] لأنه [illegible] الزمخشري على اسميتها . وقرّر أن الضمير في به والضمير في بها قد عادا عليها ، الأول حملا على لفظها والثاني حملا على معناها . قال الزمخشري في كشافه (فإن قلت ما محل مهما ؟ قلت الرفعُ بمعنى أيّما شيء تأتنا به أو النصب بمعنى أيّ شيء تحضرنا تأتنا به ، ومن آية تبيين لمهما والضميران في (به) و (بها) راجعان إلى مهما إلّا أنّ أحدهما ذُكّر على اللفظ والتذ

(١) شرح الكافية للرضي ٢/٥٣
(٢) من الآية (١٣٢) من سورة الأعراف

أنّث على المعنى ، لأنه في معنى الآية ونحوه قول زهير :

ومهما تكنْ عند امرئٍ من خليقةٍ وإنْ خالها تُخفَى على الناسِ تُعلَمِ(١)

ونقل أبو حيان ـ فيما يبدو ـ كلامَ الزمخشري فقال : (ومَهْمَا مرتفعٌ بالابتداء أو منتصب بإضمار فعلٍ يفسره فعلُ الشرط فيكون من باب الاشتغال أي أيَّ شيء تحضر تأتنا به ، والضمير في به عائد على مهما وفي بها عائد أيضاً على معنى مهما لأنَّ المراد به أيّةَ آية ، كما عاد على (ما) في قوله (ما ننسخْ من آيةٍ أو ننسها) ، وكما قال زهير ومهما تكن (البيت) فأنّث على المعنى)(٢) .

وعرض النحويون عددا من الأدلة الدالة على اسميتها من ذلك ما ذكره ابن يعيش بقوله : والدليلُ على أن مهما فيها معنى (ما) أنه يجوز أن يعود إليه الضمير والضميرُ لا يعود إلّا إلى الاسم ، كقولك : مهْما تفعلْ من صالحٍ تُجازَ عليه ، فالهاء في عليه يعود إلى مهما وقال الشاعر(٣) :

... شَـدَدْتَهُ شَـدَدْتَ مِطْواعَـةً ومهْـمـا وكلْتَ إلـيـه كفـاهُ

فالهاء في كفاه تعود إلى مهما كما تعود إلى ما)(٤) . وقرر ابن هشام أيضاً اسميتها عارضا ما قاله الزمخشري حول الآية ، ثم أشار إلى أنَّ بعض النحويين قد ذهب إلى حرفيتها فقال : وزعم السهيلي(٥) أنها تأتي حرفا بدليل قول زهير : (ومهما تكن ... البيت)

---

(١) الكشاف ٢ : ١١٠
(٢) البحر المحيط ٤ : ٣٧١
(٣) هو ... ، انظر ... في هامش شرح التسهيل لابن الناظم ١٠١٨/٢
(٤) شرح المفصل ٧ : ٤٣ ، وانظر شرح التسهيل لابن الناظم ١٠١٨/٢
(٥) ذهب السهيلي إلى حرفيتها ... ، وإن ساق الكلام عند ابن الأنباري في بيانه ، ٣٧١/١ ، ... عن ذلك فقد قرر اسميتها بقوله : والدليل ... وكذلك فعل الرضي في شرحه على الكافية ٢ : ٢٥٣ . حيث قال : ومهما اسم بدليل ... أما ابن الناظم في شرحه على التسهيل ١٠١٨/٢ ، فقد قال : ولا شك في كونها اسم بدليل ... عليها ولم يعقب على صاحب الرأي الأول سوى ما ذكره ابن هشام في المغني

قال : فهي هنا حرف بمنزلة إنْ بدليل أنها لا محل لها)[١] ، ثم أورد شاهداً آخر جعل ابن يسعون تبعاً للسهيلي في مذهبه فقال (وتبعهُ ابنُ يسعون واستدلَّ بقوله :

قد أوبيتْ كلَّ ماءٍ فهي صاويةٌ   مهما تصبْ أفقاً منْ بارقٍ تشمِ

قال : إذ لا تكونُ مبتدأً لعدم الرابط من الخبر ، وهو فعلُ الشرط ولا مفعولاً لاستيفاء فعل الشرط مفعوله ، ولا سبيل إلى غيرهما فتعيّن أنه لا موضع لها)[٢] . ولا يريد السهيلي أنها تقع حرفاً في كل موضع . [illegible] في نصه (وزعم أنها تأتي حرفاً) [illegible] (ومنها اسم عند الأكثرين . [illegible] (مهما تأتنا به) ، ولا تحرف [illegible] . [illegible] للسهيلي فقال (فمهما حرف لشرط [illegible] خليقة [illegible] أي وإن تكن عند امرئ خليقة [illegible] السيد)[٤] . ومعنى ذلك [illegible] بعد الضمير إليها [illegible] في الأول . أي في [illegible] لأن الشرط غير موجب [illegible] وأنت [illegible] ومنه [illegible] حاجتك [illegible] حاجتك ، ومن [illegible]

[illegible] من [illegible])[٥]

(١) المغني ٤٣٥
(٢) المغني ٤٣٥
(٣) المساعد ١/١٣٥
(٤) المساعد ١/١٣٥
(٥) المغني ٤٣٥ ، ٤٣٦

ونقلَ الصَّبانُ ـ فيما يبدو ـ كلامَ ابن هشام وشرحه بعد أنْ [illegible]
السهيلي ، بقوله : (وردُّ بأنها إمَّا خبرُ يكن ، وخليقة اسمها ، ومن زائدةٌ [illegible]
مبتدأً واسم يكن ضمير يعود عليها وعند امريء خبرها ، إن جعلت يكن ناقصةً
أو الضميرُ في يكن فاعلُها ، وعند امريء ظرف لغو متعلِّقٌ بيكن ، إنْ جُعِلَتْ تامةً
ومنْ بيان لمهْما على وجهي كونها مبتدأ)[1] .

وأضاف ابن هشام رادًّا على ابن يسعون استدلاله الذي قرر منه أنَّ مهما في (تبيت) حرف لكونها لا محل لها من الإعراب ، فقال (وفي الثاني : مفعول نصبتُ وأُفقاً ظرف ، ومن بارق تفسير لمهْما ، أو متعلق بنُصب فمعناها التبعيض ، والمعنى أيّ شيء نُصبتُ في أُفق من البوارق تشم)[2] ، ثم نقل ابنُ هشام عن بعضهم ردًّا آخر على ابن يسعون وردَّهُ بقوله (وقال بعضهم مهما ظرف زمان ، والمعنى أيّ وقت نُصبتُ بارقاً من أُفق ، فقلب الكلام أوفي أُفقٍ بارقاً فزاد مِنْ ، واستعمل أُفقاً ظرفاً ، انتهى وسيأتي ـ كما قال ابن هشام (أنَّ مهما لا تستعمل ظرفاً)[3] ، وبهذه الردود مجتمعة يتبين لنا أنَّ مهما لها موضعٌ من الإعراب ، وإذا كان الأمر كذلك فهي اسم لا حرف .

وكونها اسم شرطٍ جازم يدعونا إلى الحديث عن علَّة بنائها ، فهي عند جميع قد بُنيتْ لتضمُّنها معنى حرف الشرط (إنّ) وقد أشار إلى ذلك ابنُ مالك في تسهيله فقال بعد أن عدّد أدوات الشرط (وما سوى إنْ أسماء متضمنة معناها فلذلك بُنيتْ إلاّ أيّا)[4] ، أمّا عند الزجاج الذي قرّر بأنَّ (ما) هي الشرطية فممكن أن يضاف إلى هذا الشبه المعنوي ، الشَّبهُ الوضعيُّ ذلك أن (ما) على حرفين فشابهت ما وضع من الحروف على حرفين أيضاً ، وبذلك يتمُّ لها الشبهان

---

١ حاشية الصبان ١٢/٤
٢ مغني ٤٣٦
٣ مغني ٤٣٦
٤ التسهيل ٢٣٦

المعنويُّ والوضعيُّ ، وإلى ذلك أشار ابن عقيل في شرحه لنصّ ابن مالك فبيّنَ أنّ هذه الأدوات قد بُنيتْ (لتضمُّنها معنى الحرف وهو إنْ الشرطية ، وما كان منها على حرفين كمَنْ وما فيه أيضاً شبهُ الحرف في الوضع إلّا أنّ المعتمدَ فيها كلها تضمُّنُ معنى الحرف)[1] ، وما قيل عن مهما ينسحب على أختها مهمن فالعلّةُ في كليهما واحدة

وكونُ مهما شرطية لعموم ما لا يعقل [illegible] وهو مفهوم [illegible] ولذى كان موضوع حديثنا [illegible] خلاف [illegible]

٣ ـ مهما بين الشرط والاستفهام والزمان

أجمع النحويون على [illegible] المعنى [illegible] مهما هو كونها لعموم ما لا يعقل غير الزمان ، [illegible] مهما [illegible] من حيث [illegible] للعموم ، انقسم النحويون حين أرادوا النصّ على دلالة مهما [illegible] ثلاثة [illegible]

(أ) أنّ بعضهم [illegible] مثل (من) [illegible] معنى ما [illegible] هو لتعميم من يعقل وغيره أو لتعميم من لا يعقل[2] ومعنى ذلك [illegible] أنّ لها دلالتين الأولى كونها لتعميم من يعقل وغيره ، والثانية [illegible] خصوصه لتعميم من لا يعقل ويبدو ـ كما أسلفنا من قبل ـ [illegible] على أنّ مهما [illegible] أنّ المعنى الأصلي لمهما هو لتعميم من لا يعقل وأنّ مهمن لتعميم من يعقل ، ولا يُستبعدُ أنْ يحدث تقارض بين الكلمتين فتستعمل إحداهما مكان الأخرى كما هو حال ما ومَنْ الموصولتين يؤيد ذلك أنّ الأعلم الشنتمري حين تعرّض لشرح بيت زهير (ومهما تكن [illegible])

---

(١) المساعد ٣/١٤١

(٢) شرح المفصل لابن يعيش ٧ / ٤٢ ، والمساعد لابن عقيل ٣ / ١٣٣ ، وشرح الأشموني ومعه حاشية الصبان ٤ / ١٢ ، وهمع الهوامع للسيوطي ٢ / ٥٧

قال ما نصه : (من كتمَ خليقتَه عن الناس وظن أنّها تخفى عليهم [illegible]
تظهرَ عندهم بما يجربونه منه)[1] ، فعبَّر بمَنْ عن مهما .

(ب) أنَّ بعضهم قد عدَّها (أعمَّ من (ما) ومعناها لا أصغرَ عن كبيرِ معلك ولا أكبرَ عن صغيره)[2] ، غير أنَّ هذا المعنى قد رُدَّ لأنَّه لا يتأتّى في (مهما تأتنا به من آية)[3]

(جـ) نصَّ عليه ابن هشام بقوله (ما لا يعقلُ غير الزمان مع تضمُّن معنى الشرط)[4] . ثم راح يبين على صونه معنى اية الأعراف فقال : (ومنه الآية ولهذا فسرت بقوله تعالى (من آية) وهي فيها إمّا مبتدأ أو منصوبةٌ على الاشتغال فيقدر لها عاملٌ متعد كما في زيداً مررتُ به متأخرا عنها ، لأنَّ لها الصدرَ أي مهما تحضرنا تأتنا به)[5] ، غير أنَّ هذا المعنى الموافق للمعنى الأول في كونه لتعميم ما لا يعقل لم يطرد عند النحويين فقد ذكر الزمخشريُّ عن بعضهم أنَّها قد تأتي ظرفاً بمعنى (متى ما) مع تضمُّنها معنى الشرط قال الزمخشريُّ عند ذكره للآية (وهذه الكلمة في عداد الكلمات التي يحرِّفها من لا يد له في علم العربية فيضعها في غير موضعها ويحسب مهما بمعنى متى ما ويقول : مهما جئتني أعطيتك ، وهذا من وضعه وليس من كلام واضع العربية في شيء ثم يذهبُ فيفسِّرُ (مهما تأتنا . .) بمعنى الوقت فيلحد في آيات الله وهو لا يشعر ، وهذا وأمثاله مما يوجب الجثو بين يدي الناظر في كتاب سيبويه)[6]

---

(1) شعر زهير بن أبي سلمى ، للأعلم الشنتمري ٢٨ - ٣٠
(2) المساعد لابن عقيل ٣ / ١٣٣ ، وحاشية الصبان ٤/١٢
(3) المساعد لابن عقيل ، ٣/١٣٣ (بتصرف)
(4) المغني ٤٣٦
(5) المغني ٤٣٦
(6) الكشاف ٢/١١٥

ووضح ابن المنير وجهَ ردّ الزمخشري على مدعي ظرفيتها بقوله : (وأمّا ردُّ الزمخشري على من زعم أنها بمعنى متى ما فردٌّ صحيح . والآيةُ أصدقُ شاهدٍ على ردّه ، فإنَّ الضميرَ المجرور فيها عائدٌ على مهما حتماً وقد اتصل به مفسراً له قوله (من آية) (بها)(1) دلَّ على أنّ الضميرَ واقعٌ على الآية ، فلزم وقوعُ مهما عليه ضرورة إيجاد المرجع في المضمر ومظهره فذهابُ هذا القائل إلى إيقاع مهما على الوقت زاعماً أنها بمعنى متى ما ذهابٌ عن الصواب)(2) . وممن أثبت لها الظرفية أيضاً الرضيُّ إذ قال : (وقد جاء ما ومهما ظرفي زمان تقول : ما تجلسْ أجلسْ ومهما تجلسْ أجلسْ أي ما تجلسْ من الزمان أجلسْ فيه)(3) . وعرض ابن مالك لهذه المسألة وأجازها فقال إنّ (جميع النحويين يجعلون ما ومهما مثل (مَنْ) في لزوم التجرّد عن الظرفية مع أنّ استعمالهما ظرفين ثابت في أشعار الفصحاء من العرب)(4) . وأورد عدداً من الأشعار يحتمل فيها أن تكون ما ظرفية ، ثم عرّج على شواهد مهما فقال : (وكقول طفيل الغنوي

نُبِّئْتُ أنّ أبا شُتيمٍ يدّعي ... مهما يعشْ يُسمعْ بما لم يُسمعِ(5)

وكقول حاتم الطائي

وإنّك مهما تُعطِ بطنَك سُؤْلَه ... وفرجَك نالا منتهى الذمّ أجمعا(6)

وقول ابن مالك (جميع النحويين) فيه إطلاق يفيده أنّ بعضهم - كما رأيت - عند الزمخشري والرضي - قد قرر أنّ مهما قد تأتي دالة على الظرفية وقد تتبع ابن الناظم أباه في ذلك وردّ عليه بعونه . ولا أرى في هذه الأبيات حجة لأنّه كما يصح

---

(1) زيادة يستقيم بها الكلام
(2) الكشاف (الحاشية) ٢ : ١١٥
(3) شرح الكافية ٢ / ٢٥٣
(4) شرح الكافية الشافية ، ٣ / ١٦٢٥
(5) هذا البيت ذكره ابن مالك ولم يذكره ابنه في شرحه للتسهيل ٢ / ١٠١٩
(6) شرح الكافية الشافية ٣ / ١٦٢٥

تقدير ما ومهما فيها بظرف زمان ، كذلك يصح تقديرهما بالمصدر [illegible]
عيشة تعش ، وأيّ عطاءٍ قليلٍ أو كثير تُعْطِ نفسك سُؤْلَها وقرّبتك [illegible]
الدل[1] ، ثم بيّن ابنُ الناظم سبب حمله ذلك على المصدرية بدلاً من جعلها ظرفية
مع جواز ذلك بقوله (لأنَّ في كونهما ظرفين شذوذاً وقولاً بما لا يعرفه جميع النحويين بخلاف كونهما مصدرين . لأنه لا مانعَ من أنْ يُكْنَى بـ (ما ، ومهما) عن مصدر فعل الشرطِ كما لا مانع من أنْ يُكْنَى بهما عن المفعول به ونحوه ، إذْ لا فرق)[2]

ولمّا كان الأمر يحتمل الوجهين فقد أجاز النحويون الوجهين ، وأثبت ابنُ هشام هذا المعنى في مغنيه حيث قال بعد أنْ أورد ما أثاره الزمخشري حول ذلك (، تكونُ بدلك في الآية ممتنعٌ ولو صحّ ثبوتهُ في غيرها لتفسيرها بـ (من آية)[3] ومن قبلُ نصَّ على أنّ المعنى الثاني من معاني مهما هو الزمان والشرط)[4] ، وإلى نحو هذا أشار ابن عقيل حيث نقل هذا الخلاف ، وأيّد ابن الناظم ثم حكى عن شيخه تخريجاً لبيت حاتم فقال قال شيخنا ويحتمل بيت حاتم كون مهما مفعولاً بـ تعط ، وبطنك الأول ، وسؤله بدل من بطنك)[5] ، ويريد بذلك خروجَ مهما عن الظرفية والمصدرية في وقت واحد ، وأنها شرطية ليس غير .

ونخلص من ذلك كله إلى أنّ مهما قد تردُ زمانيةً شرطيةً ، فتكون ظرفاً لفعل الشرط وإن كان لا يتأتّى ذلك في الآية كما قال ابن هشام ، لكنه قد يتأتّى في غيرها إذ قد رأينا أنّ الأبيات التي ذكرها ابنُ مالك تحتمل الظرفية ، وردُّ ابنه عليه

---

(1) شرح التسهيل لابن الناظم ١٠٢٠/٢ ، وحاشية الصبان ١٢/٤ ، (بتصرف)
(2) شرح التسهيل لابن الناظم ٢ ١٠٢٠
(3) مغني ٤٣٦
(4) مغني ٤٣٦
(5) المساعد ١٤٢/٣ ـ ١٤٣ ، في الأصل (وبطنك الأول وسؤله بدل من فرجك) ولعل الصواب [illegible] [illegible]

فوجيّهه هنا على الموصولية المطلقة ، لا يعني بالضرورة إلغاء مجيئها لظرف إذ قد تجيء ظرفية ، غير أنّ هذا المجيء قليل ، تبين ذلك من تصدير ابن مالك لعبارته به (وقد ترِدُ ما ومهما ظرفي زمان)[1]

أمّا المعنى الثالث الذي قد تردُ عليه مهما فهو كونها استفهامية بمنزلة ما الاستفهامية وقد ذكرنا من قبل كيف استخدم النحويون مجيئها هذا المعنى في تقويض مذهب الخليل لتركيب مهما ، ولعلّ أوّل من نصّ على مجيئها للاستفهام هو أبو زيد في نوادره إذ قال معلقاً على بيت عمرو بن ملقط

مَهْمَا لِيَ اللّيلةَ مَهْمَا لِيَهْ أَوْدَى بِنَعْلَيَّ وَسِرْبَالِيَهْ

ماصه (مهما عنى به لتحرز فجعله به في غير موضعها . كأنه قال ما لي ، شرفت مثل ما لي)[2] . ومعه النحويون ونسب هذا المعنى له أبو علي حين ذكر تأييده لمذهب الخليل من غير أن يعثر على كتابه أو نصه[3] . في حين أنّ ابن مالك قال في تسهيله (وقد تستفهم بمهما)[4] . ثم نصَّ على قلته وندرته كما قال ابن عقيل[5] . ويبدو أنه نظر لنصه وندرته رده ابن هشام بعد أنْ أورد البيت بقوله (ولا دليل في البيت لاحتمال أنّ التقدير مه اسم فعل بمعنى اكفُفْ ثم استأنف استفهاماً بما وحدها)[6] . وكأنه بذلك يريد تقليل أقسام مهما كما قال البغدادي[7]

---

(١) تسهيل الفوائد ٢٣٦
(٢) النوادر ٦٣
(٣) البغداديات ٣١٤ ، وانظر شرح الكافية للرضي ٢ / ٢٥٣
(٤) تسهيل الفوائد ٢٣٦
(٥) المساعد ٣/٢٣٦ ، وانظر همع الهوامع للسيوطي ٢ / ٥٨
(٦) المغني ٤٣٧ .
(٧) خزانة الأدب ٣/٦٣٢

ومهما يكن مرادُ ابنِ هشام من تخريجه البيت على وجه يخرّجها من [illegible] استفهاميةً ، فإنَّ النحويين كما رأينا قد أثبتوا جوازَ مجيئها للاستفهام على [illegible]

ونصل مما عرضناه حول مهما ، إلى أنَّ الأحسنَ في مهما أنْ يُقالَ ببساطتها وأنَّها اسم لاحرف ، وأنَّ معناها الرئيس هو كونها لما لا يعقل غيرَ الزمان مع تضمنها معنى الشرط ، ويحتمل أنْ تكون مَهْمَنْ أُختاً لها . وبذلك كلِّه نكونُ قد حوينا جمع ما تفرّق . و[illegible] شمل ما تناثر من آراء حول مهْما ومَهْمَن فرأينا أنْ يطَّرد ما يطَّرِدُ وكشفنا ما لم يطَّرد . آملين أن نكون قد وقفنا على حقيقة هاتين الأداتين .

والله ولي التوفيق

* * * *

المصادر والمراجع

- تشابه الأشكال وأشباه الأصوات في اللغة العربية، للدكتور محمد عبد الله جبر، دار المعارف ١٩٨٠
- الأشباه والنظائر في النحو، لجلال الدين السيوطي (الجزء الأول) تحقيق عبد الإله نبهان مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٥ م
- الأصوات اللغوية للدكتور إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الخامسة ١٩٧٥ م
- الأمالي النحوية (أمالي القرآن الكريم) لابن الحاجب، تحقيق هادي حسن حمودي، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية، الطبعة الأولى، ١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩ م
- الأصول في النحو، لابن السراج، تحقيق الدكتور عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م
- الإنصاف في مسائل الخلاف لابن الأنباري، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة التجارية بمصر
- البحر المحيط، لأبي حيان الأندلسي، الطبعة الثانية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع بيروت ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣ م
- البسيط في شرح جمل الزجاجي، لابن أبي الربيع، تحقيق الدكتور عياد الثبيتي، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٦ م
- البغداديات (المسائل المشكلة) لأبي علي الفارسي، تحقيق صلاح الدين السنكاوي، وزارة الأوقاف والشئون الدينية، مطبعة العاني، بغداد ١٩٨٣ م
- البيان في غريب إعراب القرآن، لابن الأنباري، تحقيق دكتور طه عبد الحميد طه مراجعة مصطفى السقا، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٤٠٠ هـ - ١٩٨٠ م
- التبصرة والتذكرة للصيمري، تحقيق الدكتور فتحي علي الدين، منشورات مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي بمكة المكرمة، الطبعة الأولى ١٤٠٢ هـ - ١٩٨٢ م
- تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، لابن مالك، تحقيق الدكتور محمد كامل بركات، دار الكتاب العربي وزارة الثقافة، مصر ١٣٨٧ هـ - ١٩٦٧ م

شرح الكافية الشافية لابن مالك ، تحقيق الدكتور عبد المنعم أحمد هريدي ، دار المأمون للتراث . منشورات مركز البحث العلمي بمكة المكرمة ، الطبعة الأولى ١٤٠٢ هـ ـ ١٩٨٢ م .

شرح الكافية في النحو لرضي الدين الاستراباذي ، دار الكتب العلمية بيروت ، لبنان .

شرح المفصل لابن يعيش ، عالم الكتب بيروت .

شعر زهير بن أبي سلمى ، للأعلم الشنتمري ، تحقيق الدكتور فخر الدين قباوة ، منشورات دار الآفاق الجديدة ، الطبعة الثالثة ، ١٤٠٠ هـ ـ ١٩٨٠ م .

غاية النهاية في طبقات القراء ، لابن الجزري ، تحقيق برجستراسر ، دار الكتب العلمية بيروت الطبعة الثالثة ١٤٠١ هـ ـ ١٩٨٣ م

فقه اللغات السامية لكارل بروكلمان ترجمة الدكتور رمضان عبدالتواب ، مطبوعات جامعة الرياض ١٣٩٧ هـ ـ ١٩٧٧ م

فقه اللغة المقارن للدكتور إبراهيم السامرائي ، دار العلم للملايين بيروت ١٩٦٨ م .

الكتاب لسيبويه ، تحقيق الأستاذ عبدالسلام هارون ، الهيئة المصرية العامة للكتاب جـ ٢ ١٩٧٩ م ، جـ ٣ ، ١٩٧٣ م

ـ الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل للزمخشري وبذيله الانتصاف لابن المنير الاسكندراني مع كتب أخرى ضمن مجلد واحد ، تصحيح مصطفى حسين أحمد ، المكتبة التجارية الكبرى ، الطبعة الثانية ١٣٧٣ هـ ـ ١٩٥٣ م

ـ لسان العرب لابن منظور ، تحقيق عبدالله علي الكبير وزملائه ، دار المعارف بمصر .

ـ المزهر في علوم اللغة وأنواعها ، للسيوطي تحقيق محمد جاد المولى وزملائه ، دار إحياء الكتب العربية ، عيسى البابي الحلبي وشركاه بمصر

ـ المساعد على تسهيل الفوائد ، لابن عقيل ، تحقيق الدكتور محمد كامل بركات ، منشورات مركز البحث العلمي بمكة المكرمة ، دار الفكر بدمشق ١٤٠٠ هـ ـ ١٩٨٠ م

مشكل إعراب القرآن ، لمكي بن أبي طالب القيسي ، تحقيق ياسين محمد السواس مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق ١٣٩٤ هـ ـ ١٩٧٤ م .

ـ معاني القرآن للفراء ، تحقيق أحمد يوسف نجاتي ومحمد علي النجار ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٨٠ م .

ـ معاني القرآن وإعرابه للزجاج ، تحقيق الدكتور عبدالجليل شلبي ، عالم الكتب ، الطبعة الأولى ١٤٠٨ هـ ـ ١٩٨٨ م

ـ التطور النحوي للغة العربية لبرجشتراسر، ترجمة الدكتور رمضان عبدالتواب، نشر مكتبة الخانجي بالقاهرة ودار الرفاعي بالرياض ١٤٠٢ هـ ـ ١٩٨٢ م

ـ تهذيب اللغة لأبي منصور الأزهري، تحقيق الدكتور عبد الله درويش، مراجعة الأستاذ محمد علي النجار، الدار المصرية للتأليف والترجمة

ـ حاشية ابن جماعة على شرح الجاربردي على الشافية (ضمن مجموعة شروح الشافية) المجلد الأول، عالم الكتب بيروت (نسخة مصورة عن طبعة ١٣١٠ هـ)

ـ حاشية الصبان على شرح الأشموني ومعه شرح شواهد العيني (ضمن مجلد واحد) دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركاه

ـ خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، عبدالقادر البغدادي، دار الثقافة، بيروت

ـ دراسة الصوت اللغوي للدكتور أحمد مختار عمر، عالم الكتب القاهرة، الطبعة الأولى ١٣٩٦ هـ ـ ١٩٧٦ م

ـ دراسات في فقه اللغة العربية للدكتور السيد يعقوب بكر، مكتبة لبنان ١٩٦٩ م

ـ سر صناعة الإعراب لابن جني، تحقيق مصطفى السقا وزملائه، وزارة المعارف العمومية، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، الطبعة الأولى ١٣٧٤ هـ ـ ١٩٥٤ م

ـ سر صناعة الإعراب، لابن جني، تحقيق الدكتور حسن هنداوي، دار القلم بدمشق الطبعة الأولى ١٤٠٥ هـ ـ ١٩٨٥ م

ـ شرح الأشموني (انظر حاشية الصبان)

ـ شرح التصريح على التوضيح، للأزهري ومعه حاشية الشيخ يس (ضمن مجلد واحد) دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاه

ـ شرح جمل الزجاجي لابن عصفور، تحقيق الدكتور صاحب أبو جناح، وزارة الأوقاف والشئون الدينية العراقية ١٤٠٢ هـ ـ ١٩٨٢ م

ـ شرح شافية ابن الحاجب لرضي الدين الأستراباذي، تحقيق محمد نور الحسن وزملائه. دار الكتب العلمية، بيروت لبنان ١٣٩٥ هـ ـ ١٩٧٥ م

ـ شرح القصائد التسع المشهورات، لأبي جعفر النحاس، تحقيق أحمد خطاب، الجمهورية العراقية، وزارة الإعلام ١٣٩٣ هـ ـ ١٩٧٣ م

ـ شرح القصائد العشر، للخطيب التبريزي، تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد، مكتبة علي صبيح وأولاده بمصر، الطبعة الثانية ١٣٨٤ هـ ـ ١٩٦٤ م

- المعجم الوجيز ، مجمع اللغة العربية بمصر ، المركز العربي للثقافة [illegible]
- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ، لابن هشام الأنصاري ، تحقيق الدكتور مازن [illegible]
وزميله ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت الطبعة [illegible]
١٩٧٩ م .
- المقتضب للمبرد ، تحقيق الشيخ محمد عبدالخالق عضيمة ، عالم الكتب ، بيروت .
- المنصف لابن جني ، تحقيق إبراهيم مصطفى وعبدالله أمين ، مكتبة مصطفى البابي الحلبي
وأولاده بمصر ، الطبعة الأولى ١٣٧٣ هـ - ١٩٥٤ م .
- النوادر في اللغة لأبي زيد الأنصاري ، تصحيح سعيد الخوري الشرتوني ، دار الكتاب العربي
بيروت لبنان
- همع الهوامع شرح جمع الجوامع في علم العربية ، لجلال الدين السيوطي ، دار المعرفة
للطباعة والنشر بيروت لبنان

المخطـــوطات

- شرح تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد لابن مالك مع تكملة ابنه بدر الدين السفر الثاني
تحقيق علاء الدين حموية ، رسالة دكتوراه ، كلية اللغة العربية - جامعة
أم القرى ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م

احتمال الصورةِ اللَّفظيَّة لغيْرِ وزْنٍ

د. سليمان بن ابراهيم العايد*

* تخرج في كلية اللغة العربية من جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية — ١٣٩٥ هـ . حصل على الدكتوراه من كلية اللغة العربية من جامعة أم القرى — ١٤٠٢ هـ . يعمل الآن استاذاً مشاركا ورئيسا لقسم الدراسات العليا العربية

ملخص البحث

هذا البحث يتناول قضية صرفية . يعرض لها الصرفيون لماماً عندما يمر بهم كلمة تحتمل غير وزن واحد . وقد عُني البحث بدراسة الكلمات التي تحتمل صورتها اللفظية تعدُّد الوزن . وقد جُعل له مقدمة تناولت الميزان الصرفي . وطريقة الوزن . والأشياء التي تراعى في الميزان . والاشياء التي لا تراعى . وفوائد الميزان الصرفي .

ثم بينت الأمور التي يعرف بها الميزان . ويعيّن . إذا احتملت اللفظة تعدّد الوزن . من معنى . وسياق . وقرينة

ثم بين الباحث ان المعوّل في المعنى على حروف المادة لا وزنها . وان الذي يمكن ان يستفاد من الوزن هو المعاني الصرفية . وهذا يؤدّي إلى ان بعض الالفاظ قد يختلف معناها . ووزنها ومادتها من باب واحد . وبعضها قد يكون الفرق بينها تقديرياً .

ثم سردتُ بعد ذلك ما تيسّر جمعه من الفاظ . بعد تقسيمها إلى

١ ـ ما اتفقت صورته واختلف وزنه من الافعال

٢ ـ ما اتفقت صورته واختلف وزنه من الاسماء

٣ ـ الفاظ من الاسماء وقع بين العلماء فيها خلاف . فاحتملت صورتها غير وزن .

٤ ـ المشترك بين الاسماء والافعال مع الخلاف التقديري في الوزن

٥ ـ اتحاد الصورة والوزن مع الاختلاف التقديري

وقد اجتهدت ان اضع بعض ضوابط تعين على حصر الموضوع . ومعرفة مواطن الاشتراك

وبعـــد فإن هذا البحث ذو فائدة تطبيقية في الصرف . وينبّه إلى مسائل قد تخفى على بعض طلاب العربية . والله الهادي إلى سواء السبيل .

بسم الله الرحمن الرحيم

احتمال الصورة اللفظيّة لغير وزن

لأهل العربيّة ميزانان ميزانٌ يُوزنُ به الشِّعْرُ . وميزان يُوزنُ به الكلم يعني بالأوّلِ أصحاب صنعة الشِّعر . ويُعْنى بالثاني أهْلَ التصريف

فالأوّلُ لحفظ الشعر من الفساد ، ومعرفة ما يجوز فيه ممّا لا يجوزُ (١) والثاني لحصْر الأمثلة العربيّة ، ومعرفة ما ليس بعربيّ أصالة ، والإرشاد إلى معرفة ما لحق الكلمة من تغيير وما طرأ عليها ، من التقديم والتأخير والإبدال والإعلال ، وغير ذلك ممّا يمكن أن يعتريها إذ الميزان الصرفيّ ، معيارٌ لفظيٌّ ، اصْطُلِح عن اتّحاده من أحْرُف (ف ع ل) ليزنوا به ما يدْخُله التصريف من أنواع الكلم العربيّة ، (٢) ذلك ، أنّ صناعة التصريف تشبيهٌ بالصّياغة ، فالصّانعُ يصُوغ من الأصل الواحد أشياء مختلفةً . والصَّرْفيُّ يُحوّل المادّة الواحدة إلى صُور مختلفة . ولهذه المتشابهة احتاج الصرْفيُّ في صناعته إلى ميزان ، يعرف به عدد حُروف المادّة ، وترتيبها ، وما فيها من أصول وزوائد وحركاتٍ ، وسكناتٍ ، وما طرأ عليها من تغيير . كما احتاج الصّائغُ إلى ميزان يعْرفُ به مقدار ما يصوغه من أصله (٣)

والميزان الصرفيُّ عند الصرفيّ بمثابة الرّسْم الجغرافيّ ، تعرف به طبيعةَ الأرض ، وما فيها من تضاريس جبالها ، وأوديتها ، وسهولها ، ومواطن السكّان ، وأماكن الثروات ، والحدود السياسية ، والأقاليم ، وغير ذلك

---

(١) عروض الورقة ٥٤

(٢) تصريف الأفعال لعنتر ٣٨

(٣) انظر الجاربردي ١٥ والمغني للشيخ عضيمة ٣

والميزان الصرفيُّ به تُعْرَفُ اصولُ الكلمات ، وما طرأ عليها [illegible] او حذفٍ . وما اعترى حروفها من تغيير . بتقديم او تأخير [illegible] او سكون . وليس المراد انّ هذه المعرفة موقوفةٌ على الميزان ، فإنّه لا [illegible] إلّا بعد معرفة الأَصْليّ والزّائد . وما إليهما بطريق القواعد التصريفيّة ، ولو توقّفتْ تلك المعرفةُ على الميزان لَزِم الدّور . بل القصد انّ الوزن يبين حال الكلمة . وما طرا عليها . بأخصر عبارةٍ ، تسهيلاً على المتعلم .(١) . فإذا قيل له إنّ وزن مُنْطلق مُنْفعل كان اخصر من ان يُقالَ الميم والنون زائدتّانِ . وكذا إذا قيل له إنّ (ناء) فلع كان اخصر من ان يقال إنّ اللام مقدّمة على العين . وهكذا . وبما ذكرنا اندفع ما يُقالُ كيف تُعْرَفُ به الأصالةُ والزيادةُ(٢)

وتمييز الزّائد بواسطة الميزان أَغْلبيٌّ . فالزّائد بتكرير اللام يستوي وزنه ووزن المجرّد . فدحْرج وحلْبب . وجعْفرٌ وقرْددٌ على وزن فعْلل . وقِمَطْر وهِجَفّ على وزن فعلّ . وسفرْجل وسبهْلل على وزن فعلّل . وهكذا(٣)

وقد اثر الصرفيّ ان يكون ميزانه من حروف (ف ع ل) ، لأمور .

(ا) انّ الذي يطّردُ فيه التغيير ويكثر . إنّما هو الفعل والأسماء المتّصلة به .

(ب) انّ تركيب (ف ع ل) مشتركٌ بين جميع الأفعال والأسماء المتّصلة به ، فكان هذا جامعاً بين ما تشترك به في الهيئة اللفظيّة والمعنويّة . إذ كُلُّ مصدر فعْلٌ

(جـ) انها تشْملُ مخارج الحروف الثُّلاثة الحلق . واللسان والشفتان ،

---

(١) تصريف الافعال لعنتر ٣٩
(٢) شرح الشافية للرضي (الحاشية) ١٢/١
(٣) المغني لعضيمة (الحاشية) ٣

فأخذوا من كل مخرج حرفاً . الفاء من الشفة . والعين من الحلق واللام من اللسان[1]

وجعلوا أصل الميزان ثلاثيا لأنّ الثلاثيّ أكثر أبنية العربيّة . وأعدلها . لأنه لو كان رباعيًا او خماسيًا لم يتحقق الوزن الا بحذف حرف او اثنين والزيادة أسهل من الحذف[2]

وقابلوا الفاء والعين واللّام بحروف الكلمة الاصلية فإن زادت الأصول على الثلاثة كرّرت اللّام دون الفاء والعين

وقد وضع أهل العربية [illegible] الحقول يمكن قسمتها إلى قسمين

(أ) ما يراعي [illegible] الحقول

(ب) ما لا يُراعى

فالذي يُراعى نماذجه

١ ـ القلب المكاني إذ جعلوا في نحو [illegible] فيقال في وزن جاه عفل بتقديم العين على الفاء والأصل وجه على وزن فعْل

٢ ـ الإعلال بالحذف فيقال في وزن عِدْ فعل أمر عِلْ

٣ ـ الإعلال بالنقل إذا سبقه حذف مثل قُل وبِع قُل وفِل ومثل يرى ويُرى ومثل مقول وإقامة واستقامة والخلاف بين سيبويه والاخفش في المحذوف معروف

٤ ـ التغيير الذي يعتري بعض الكلمات في بعض اللّغات . مثل عُصْر مخفف عُصِر بالبناء للمفعول وزنها فُعْل . ومثل شعير ورغيف بكسر أوّلهما ووزنهما فعيل

---

(١) شرح الشافية ١ / ١٢ ـ ١٣ والمغني ٠

(٢) المغني ٤

د ـ التغيير للبناء المجهول ، مثل ضُرِبَ ، وزنها فُعِلَ .

٦ ـ الإبدال في الحرف الزائد وحده ، ما عدا الإبدال مِنْ تاءِ الافتعال وما أشبهه ، مثل صحائف ، همزتها منقلبة عن ياءٍ ، فوزنها فَعَائل ، وكذا عجائز

٧ ـ ادغام حرف أصليّ في زائد ، نحو قدّس ، واحمرّ ، وزنهما فَعَّل وافْعَلَّ .

٨ ـ ادغام حرف زائد ، نحو مُكْرِمِيّ ، وزنها مُفْعِلِيّ .

وما لا يُراعى في الميزان تسعة

١ ـ الإعلال بالقلب ، ما عدا قلب الحرف الزائد وحده ـ كما تقدّم ـ تقولُ في وزن قال وباع فعل وقائل وبائع فاعل

٢ ـ ابدال الحرف الاصليّ ، حيث يُؤتى في الميزان بما يقابلُ به الحرف الاصليّ ، فتقولُ في وزن تُراث فُعال ، وإسادة فِعالة

٣ ـ الاعلال بالنّقل فقط مثل يقولُ ويبيع ، وزنهما يفْعُلُ ويفْعِلُ

٤ ـ الاعلال بالنّقل والقلب ، مثل مختار ، ومثل يُقالُ

٥ ـ الابدال منْ تاء الافتعال والتّفعُّل والتّفاعُل على رأي الجمهور ، مثل اضْطر ، وزْنها افْتعل

٦ ـ ادغام حرف اصليّ في مثله نحو يعزّ ، وشدّ

٧ ـ ادغام زائد في اصليّ ، نحو سيّد ومرْميّ

٨ ـ التغيير الّذي للادغام وحده ، فوزن ردّ ، واشْتدّ ، وردُّ (فعل أمْرٍ) فَعَلَ ، وافْتعل ، وافْعُلْ

٩ ـ التغيير الّذي يصحبُه إعْلالُ النّقْل ، مجُودُوا ، وزنها افْعُلوا : إذ الإعْلالُ بالنقل إن تبعه حذف غيْر همزة الوصْل رُوعي في الميزان ، فعلى هذا تقُول في وزن قولوا افْعُلوا لانّ اصلها أُقْوُلوا دون اعتبارٍ للإعلال بالنقل ، وحذف همزة الوصل

فالوزن الواحد تردُ عليه الكلمات الكثيرةُ ، لأنّ الكَلِمَ غيْرُ مُتَناهٍ ، والوزنُ فالمورد ، يوزن به كُلُّ ما اتّفقت هيْئتُهُ ، وأصوله .

وبحثنا الّذي نقدّمه يتناول امراً آخر . هو انّ صورة الوزن صالحة . لأنّ يؤتى به ما اتّحد في الهيئة . وتغايرت اصوله . مثل الاختلاف من حيث الثلاثية والرباعية مثلاً وهذا يخاطر مسألة اخرى من العربيّة وهي ورود المشترك أو الاضداد . والاصل أنّ لكلّ كلمة معنى اذ الأصلُ في الالفاظ التبايُنُ فيتعاور الكلمة عدّة معانٍ . بل معانٍ متضادّة كما انّ وزن الكلمة يحتمل غير وجهٍ . بحسب المعنى المراد بل قد يؤدّي الوزن الواحد معاني متعدّدة ويفرق بينها حينئذ بالسّياق والقرائن كما هو الحالُ في اسم المفعول مما زاد على الثلاثة واسم الزمان والمكان والمصدر الميمي صورتها جميعا واحدة ووزنها واحدٌ والسياق والقرائن هو الذي يعيّن المراد

والصرفيّون يقولون ان اسم المكان والمصدر على وزن اسم المفعول في الرباعيّ قليلٌ الاّ انّ معيّنة ونحو المدخرج . تقولُ دحرجتُهُ مُدحرجا وهذا مُدحرَجُنا وقلقلته مُقلقلا وهذا مُقلقَلُنا وكذلك اكرمتُه مُكرما . وهذا مُكرَمُك . أي موضع اكرامك وعليه قوله تعالى ﴿ ومزّقناهم كلّ ممزّق ﴾[1] اي تمزيق وهذا مُمزّقُ الثياب اي الموضع الّذي تُمزق فيه[2]

. والاصل ان يفرق بين الالفاظ بحروفها ومادّتها لا وزنها[3] لانّ الميزان تابع للمادة والهيئة وتحديد معنى اللفظ انما يتمّ من مادّته . وهذا لا يمنع ان يعرف من الصورة والوزن وخاصّة المعاني الصرفيّة . التي تزنه المعنى بالذات . على وجه مخصوص لانّ لكلّ نوع دلالة صرفيّة خاصّة

وقد لا يفرق بين التنبيهين حتّى في الميزان الصرفيّ . وإنّما يفرق بخواص الاسم والفعل . مثل التنوين . والإسناد . وسائر العلامات المميزة لكل نوع

---

(١) المقصود هنا المعاني الصرفية

(٢) سبأ اية ١٩

(٣) انظر الخصائص ١ ٣٦٦ ـ ٣٦٨

(٤) المنصف ١ ٧٣

وقد يتّفقُ اللّفظان مع ذلك في الوَزْنِ ، ويتّفقان في النوع كالاسميّة ويكون الفرق بينهما تقديرياً وخاصّة في الفرق بين المفرد والجمع ، مثل فُلْك : تُطْلَقُ على المفرد وعلى الجمع ، ومثل إمام تطلق عليهما ، ومثل قيام مصدر وجمع .

ففُلْك مفرداً مثل قُفْل ، وجمعاً مثل بُدْن ، وإمام مفرداً مثل كتاب ، وجمعاً مثل كرام إلخ وهذا محصورٌ في ألفاظ معدودة[1]

وقد لا يُفْرق بين اللّفظتين لا لفظاً ولا تقْديراً ، وذلك إذا نسبت إلى اسم مختوم بياء مُشدّدة ، ليست إحداهما أصليّة ، مثل كرسيّ ، تقُول في النّسب فيهما كُرسيٌّ يتّحدُ لفظ المنسوب والمنسوب إليه

ولا يغرُب عن بالك أنّ الميزان في هذه الحالة لا يتغيَّرُ إذا كانت الياء مشددة مؤلّفة من ياءين زائدتين ، كما في كرسيّ وشافعيّ ومختيّ : لأنّك ستحذفُ من المنسوب إليه الياء بقسميها ، وهي زائدةٌ على أصول الكلمة ، وتضع مكانها ياء النّسب ، وهي - أيضا - زائدةٌ ، فكرسيّ في النّاحيتين وزنه فعليّ وشافعيّ في الناحيتين فاعليّ[2]

ومثل هذا النّسب الى عمى مصدرا ، وإلى عم مشتقّاً منقوصاً ، يُقالُ فيهما عمويٌّ وهذا مطّرد معروفٌ في قواعد الإضافة ، والوزن فيهما واحد لأنه قلب فيهما آخر الكلمة (الألف أو الياء) ، وزيدتْ ياءُ النّسبة

ومثل المضارع المبنيّ للمفعول من وعد وأوعد ، يقالُ يُوعدُ بصورة واحدة ووزن واحد ولسائل أن يسأل عن زنة الكلمات في حال اللّبْس ، متى يُعيّنُ وزنا معينه ؟ فيقال له إنّ ذلك يتمّ بطرقٍ ، منها

---

[1] شذا العرف في فن الصرف ... تصريف الأسماء ٢٠٣ وانظر الخصائص ٣/ ٦٣ ـ ٦٤

[2] أوزان الأحمد عمارة ٦٦

١ ـ تصريف الكلمة . فالفعل الذي يحتمل أفْعَل وفاعل[١] . وكذا أجر . فإذا انتقلنا إلى المضارع منهما افترقا . فقلنا يُؤْتي ويُؤاتي . فاختلفت الصورة

٢ ـ إعراب الكلمة . مثل خِرْص خرصان (مثنىً وجمعاً)[٢] فالمثنى تكسر نونه دون تنوين . والجمع يعرب بالحركات مصروفاً

٣ ـ منع الصرف وعدمه . مثل حسّان وبابه . إن صرف فوزنه فعّالٌ . وإن لم يصرف فوزنه فعْلان[٣]

٤ ـ معرفة خواصّ النّوع (الاسميّة والفعلية) . وعلاماته المميزة . مثل شهْد اللهِ . فشهْد تحتمل أن تكون اسما . وتحتمل أن تكون فعلاً . إلاّ أنّ حركة الآخر . وما يضمّ إليها أو يصاحبها . أو يلحقها يعيّن نوعها ومثل طلب تحتمل الاسمية والفعلية فيفرق بينهما على نحو ما تقدّم

٥ ـ السياق والقرائن . وذلك في نحو . مختار . اسم فاعل أو مفعول . وفي نحو . معتدّ . اسم فاعل أو مفعول وهذا هو الأصل في التفريق . ويمكن رجع ما تقدّم ذكره كلّه إليه

والاختلاف في الوزن ـ إلى جانب إفادته في تعيين المعنى المراد ـ يُفيدُ في معرفة ما يلزمُ من أحكام صرفية . مثل التصغير والجمع . فالأُزْوِيَّةُ منْ قال فيها إنّها مُفْلِيَةٌ . قال في أُزْوى أُرَيَّا ليس غيْرُ . لأنّ أُزْوى عنده على حد القوْل (مفْلى)

ومنْ جعل أُزْوى (أُفْعل) لم يقُل إلاّ أُرَيٌّ . فاعْلمْ . فيحذف ياءً لاجتماع الياءات ومنْ قال في أُسْود أُسَيْود على المجاز قال أُرَيْو . فاعلم وسيأتي نحو هذا فيما يُسْتقْبلُ منْ هذا البحْث

---

(١) تصريف الأسماء ٦٥

(٢) تصريف الأسماء ٢٢١

(٣) انظر تصريف الأفعال / لعنتر ٩٣ ـ ٩٥

(٤) المقتضب ٢ / ٢٨٥

ووزن الكلمة يفرق به بين الأنواع والتصاريف ، فلو وزنّا كلمةً مختومةً بألف تحتمل أن تكون للتأنيث وأن تكون للإلحاق ، إذ تبقى – في الميزان – ألفاً في حال التأنيث ، وتكون لاماً ثانيةً في حال الإلحاق ، ثم تأتي مسألة لحاق تاء التأنيث ، فتمتنع في حال التأنيث ، وتجاز في حال الإلحاق ، وتمنع في حال التأنيث ، وتجرى في حال الإلحاق[١]



وقد رأيت أن أقسم البحث تسهيلاً لتناوُله إلى

١ – ما اتفقت صورته واختلف وزنه من الأفعال

٢ – ما اتفقت صورته واختلف وزنه من الأسماء

٣ – ألفاظ من الأسماء وقع فيها خلافٌ بين العُلماء ، فاحتملت صورتُها غيرَ وزن

٤ – المشترك بين الأسماء والأفعال صورة مع الخلاف التقديري في الوزن .

٥ – اتحاد الصورة والوزن ، مع الاختلاف التقديريّ

---

(١) انظر تصريف الأسماء ١٦٠ – ٦١

ما اتحدت صورته واختلف وزنه من الافعال

١ ـ توافق صورة الماضي والامر

تاتي صورة الماضي موافقة لصورة الامر في الفعل الذي مضارعه مفتوح العين ، سواء اكان ماضيه مكسور العين (من باب فرح) او مفتوحها (من باب ضرب)

ومن امثلة ذلك حضّ مسّ ملّ لذّ بخّ صبّ مدّ ودّ لجّ عضّ . عضّ . فهد قرّ . هشّ . صمّ مزّ مزّ مسّ حسّ الافعال ـ وهي مفتوحة العين في المضارع ـ تحتمل ان تكون امرا وتحتمل ان تكون ماضيا . فان كانت أمرا فوزنها افعَل لان الامر فرع المضارع وعينه تحرّك بحركة عين مضارعه واخرد ... وقد تقدم من أنّ التعبير الذي يكون من احل الادغام لا يراعى ... فوزن الامر فيه جميعا افعَل وان كان طاهر الصورة ... ووزن الماضي فعَل او فعِل ويجوز في اكثرها وجه آخر[1]

و ... مثل هذا النوع مما يتوقف معرفته بابه عن ضبط عين مضارعه بطريق السّماع . فاذا وردت العين مفتوحة فيه امكننا التوصُّل الى معرفة حركة العين في الماضي . فقاعدة (فعل يفعل) بالفتح فيهما . وخلاصتها أنّ هذا الباب يغلب فيما كان حلقيّ العين أو اللام نحو نهض ينهض . وفتح يفتح . فان لم يتحقق هذا القيْد كان الماضي من باب علم

---

(١) هذه الافعال من باب (فرح)

(٢) هذه الافعال من بابي (ضرب وفرح)

(٣) هذه الافعال من بابي (فرح ونصر)

(٤) هذه الافعال من بابي (فرح ومنع)

(٥) هذه الافعال من ابواب (فرح ونصر ومنع)

(٦) انظر ص ١٠١ من هذا البحث

(٧) انظر التطبيقات من كتاب المغني لسميح عصيبة ١٥٤

(٨) تصريف الافعال لعسر ١٥٤

٢ ـ اتحاد صورة الامر والمبنيّ للمجهول من الماضي

من المعلوم أنّ الثُّلاثيَّ المُعلّ العيْن، وذلك في نحو (قيل وبيع ، وقُولَ وبوع) يجوز فيه عند بنائه للمجهول ثلاثة اوْجهٍ إخلاصُ الضمّ في أوّله ، وإخلاصُ الكسر ، والاشمام[1] . وقد أجروْا المُدْغم مُجرى المعتلّ في هذا الباب لموافقته إيّاهُ في سكون العيْن قال الله تعالى ﴿ هذه بضاعتُنا رُدّتْ إلينا ﴾ . رِدّت إلينا . و رُدّتْ إلينا .[2]

وحكى ابنُ جنّيّ عن أبي عليّ أنهم يُنشدُون بيت الفرزْدق على ثلاثة أوجه

وما حُلّ منْ جهل حُبى حُلمائنا ولا قائلُ المعْرُوف فينا يُعنّفُ

حِلّ ، وحُل[3]

فاذا أخذْنا الامر منْ هذا الفعل فانّنا نُحرّك عينهُ بحركة عيْن المضارع . فإنْ كان مضموم العيْن اتّحد في الصّورة مع المجهول في حال الضّمّ ، وإنْ كان مكسور العيْن اتّحد في الصورة مع المبنيّ للمجهول في حال الكسْر إذْ في حال الضم يكونُ المبنيّ للمفعول مضموم الاوّل ، مكْسُور ما قبْل الآخر وفي الفعل مثلان . يسكن أوّلُهما ، ثمّ يُدْغمان وفي الامر تنقل حركة الاوّل من المثلين إلى الساكن قبله فتحذف همزة الوصْل . ويسكن اوّل المثلين ، فيدغمان ، ثُمّ يحرّك آخر الفعْل بالفتح[4] تخلُّصا من التقاء الساكنين فيقال رُدّ وشُدّ .

---

(١) المنصف ١ / ٢٤٩ وبغية الآمال ١٣٨

(٢) سورة يوسف آية ٦٥

(٣) المنصف ١ / ٢٤٩

(٤) وهو من أوجه ثلاثة ، ثانيها الكسر ، ويحرّك به لأنّه الاصل في التخلّص من التقاء الساكنين نحو خُذِ وثالثها اتباع اللّام العين فتحرك بحركتها ، نحو خُذُ ، وفِرّ ، ومثل الامر في هذا المضارع المجزوم على لغة الادغام انظر شرح الشافية ٢ / ٢٤٣ ـ ٢٤٦ والممتع ص ١٧١

فتحتمل الصّيغةُ أنْ تكون فعْلاً مبنيّاً للمجهول ، وان تكون فعْل أمْرٍ والسّياقُ والقرائن ، ونظام الجملة هو الّذي يُعيّن أحدهما

وامّا في حال الكسر فيها في الماضي للمفعول فنقل حركة العيْن إلى الفاء ويسكن أوّلُ المثلين ، فيدّغمان . وفي فعْل الأمْر ننقُلُ حركة العيْن إلى الفاء ثمّ نفْعلُ ما فعلْنا في المضموم ونقدم أنّ هذا التغيير لا يُراعى في الوزن . فنقول في فرّ فرّ . فتحتمل هذه الصيغة أنْ تكون فعْل أمر وتحتمل ان تكون فعْلا مبنيّاً للمجهول والسّياقُ والقرائن ونظام الجملة هو الذي يُعيّن أحدهما

٣ ـ اتحاد صورة الامر من المثال الذي فاؤه واو ومضارعُه مكسور العين والأجوف اليائي اذا كانت عين المثال مثل فاء الاجوف ولامه مثل لامه

فنقول في الامر من وزن والامر من زان زِنْ فيحتمل ان يكون من الوزن فوزنه ـ عِلْ ـ ويحتمل ـ يكون من الزّيْن ، فوزنه ـ حينئذ ـ فِلْ واصْلُه ازين فنقلت حركة الياء الى الساكن قبلها فاستُغْني عن همزة الوصل ثم حذفت الياء لالتقاء الساكنين فاجتمع فيه إعْلالان إعلال بالنقل ، واعلالٌ بالحذف

ومثله الامر من ودن يقال ودنه توعده بالشر وقمعه . وودن العرُوس أحسن القيام عليها والشيء نقعه في الماء والامر من دانهُ يدينُهُ إذا اعطاه الى أجل ، ودنْتُه أدينهُ جعلته دائناً الخ فنقول في الامر منهما دِنْ ، فوزنه من الأوّل (عِل) بحذف الفاء ووزنه من الثاني (فِل) واصله (ادْيِنْ) فجرى فيه ما جرى في (زِنْ)

ومثل وطن بالمكان اقام به . وطان حسّن عمل الطّين ، وكتابه ختمه به والأمر منهما طِنْ ، على ما تقدّم في (زِن)

---

(١) القاموس (ودن)

(٢) القاموس (دين)

٤ ـ اتفاق الماضي والمضارع في الصورة ، واختلاف الوزن :

المثال اليائيّ إذا صيغ منه المضارعُ لم تُحذَفْ ياؤُهُ . كما يفعل في المثال الواويّ ، نحو وعد يعدُ ؛ إذْ ليس فيه ما يُوجبُ الحذْف لخِفَّةِ الياءِ ، وقَدْ حكى سيبويه ـ على وجه الشذوذ ـ يئس يئِسُ ، بحذف الفاء (الياء) ، شَبَّهُوهَا بـ ـ يعدُ ـ .(١)

ولا أعلم في العربيّة فعلا غيره . ويفرق بين الماضي والمضارع في الوصل ، بحركة الآخر في غير النصب

ووزنه ـ ماضيا ـ فعل ـ ومضارعا ـ يعلُ بإسقاط فائه لمقابلتها الياء .

٥ ـ اتفاق صورة امر الفعل الثلاثيّ إذا كان مثالاً واوياً مكسور العين في مضارع مع فعل الأمر من المضاعف المكسور العين في المضارع ، وهُما مسندان الى نون النسوة لأنّ الامر محمولٌ على المضارع . فالأمر تحذف الواو منه إن كان مثالا ويجوز فيه وجهان ان كان مُضاعفا

١ ـ الاتمام ، نحو يفرِرْن ، ووزنه يفْعِلن ، وامره افْرِرْن بوزن افْعِلْن .

٢ ـ حذف العين ، ونقل حركتها إلى ما قبلها ، نحو يفِرْن ، ووزنه يفِلْنَ .

والاشتراك إنما يكُونُ في الصورة الأخرى ، فالفعْل قِرْن يحتمل ان يكون من المثال الواويّ ، منْ وقر يقِرْ ، فوزنه يعِلْن ، ويحتمل ان يكون منْ قرّ يقِرُّ ، فوزنه يفِلْن ، حُذفتْ عيْنُه ، ونقلت حركتها إلى الفاء (القاف)(٢)

ويمكن ان يمثّل لهذا بالأفعال الآتية وعز وعزّ ، وكف وكفّ ، وخَف وخفّ ، وجف وجفّ ، وصب وصبّ ، ودنَ ودنّ ، وقف وقفّ ، وَكَرَ وكرّ ، وَنَقَ

---

(١) الكتاب لسيبويه ٤ ٣٣٩ وانظر المنصف ١ ١٩٦

(٢) انظر اللسان (قرر) ، وهذا الحذف عنْد سيبويه شاذا قياساً ، لا استعمالاً ، وجعله غيره قياسا ، وهو الاظهر . انظر شرح الشافية ٢ ٤٥ ٢ والأشباه والنظائر ١/٣٧ ودراسات لأسلوب القرآن ٢ ٢ ٢٤٧ وغيرها

وثق . وجذ وجذ . وهم وهم . ولج ولج . وحم وحم . وشج وشج . ومر ومر . ورن ورن . وزف وزف . وشر وشر . ودف ودف . وهد وهد . وشم وشم

٦ ـ **اتحاد الصورة اللفظية** لفعل الأمر من المثال الواوي مع الأمر من الأجوف الثلاثي اليائي . تقول في الأمر من (وأل ، آل) إلْ . فوزنه من الأول عِلْ . ومن الثاني فِلْ . وإن كانت الصورة واحدة

٧ ـ **اتحاد صورة الفعل الماضي الثلاثي المضاعف** ؛ لأنه وعينه من جنس واحد) سواء أكان مكسور العين أم مفتوحها أم مضمومها ويختلف الوزن فالأفعال (عضّ وردّ . ولبّ وسرّ) صورتها واحدة ، وميزانها مختلف ؛ إذ الأول وزنه فعل والثاني فعل والثالث والرابع فعل وقد قيل إنه لم يأت فيما عينه ولامه من موضع واحد فعُل إلا حرفان وهما لبُبْت . فأنت لبيب حكاها يونس وحكى قطرب سرُرت في السرّ

وقد يأتي الفعل الواحد من مادة واحدة على وجهين . فتكون صورتهما واحدة . والوزن مختلف إما من باب التوسّع . أو من باب اختلاف المعاني وذلك مثل (فزّ وهشّ وعضّ ومزّ) من بابي ضرب وفرح ومثل (مزّ . ومسّ وعضّ . وحسّ) من بابي فرح ونصر ومثل (عضّ) من بابي فرح ومنع

٨ ـ **اتحاد في الصورة** وافتراق في الميزان . في الأفعال الجوف التي من بابي فعل وفعل أو من باب فعُل . الصورة واحدة والوزن مختلف حين نقول خاف يخاف . وهاب يهاب . وقال يقول . وباع يبيع . هذه الأفعال الماضية كلها في صورة واحدة . مفتوحة الأول . ساكنة العين ظاهرا ، وقد تقدّم أنّ مثل هذ لا يُراعى في الميزان . فنقول في وزن الفعلين الأوّل والثاني فعل . ونقول في وزن الثالث والرّابع فعل ونقول ـ أيضا ـ في وزن طال فعُل لأنّ أصلها طوُل

---

(١) المنصف ١/٢٤٠

فهذه الأفعال صورتها واحدة ، وميزانها مختلف إلّا على قول من يقول : إنّ وزنها فال فالاتفاق إذن في الميزان أيْضاً .

٩ ـ اتحاد الصورة اللفظية إذا أسند الفعْلُ الناقص إلى نون النِّسْوَةِ أو واو الجماعة

تقولُ في الإسناد إليهما النِّسْوةُ يعْفُون ، ويسْمون ، والرجال يعفون ويسْمُون ، والخلاف بينهما في الوزن إذ وزنُ الأوّلَيْن يفْعُلْن ، ووزن الآخِرَيْن يفعُون

فالواو في جمع المذكر واو الضمير ، وهي الفاعل ، والواو في جمع الإناث لام الفعل

والنون مع جمع المذكر نون الرفع ، ومع جمع الإناث ضمير النِّسْوَة

ثمّ إنّ الفعْل مع جمْع المذكر معربٌ مرفوع بثبوت النّون ، ومع جمع الإناث مبنيّ على السكون [1]

١٠ ـ اتفاق صورة المضارع من الناقص اليائيّ إذا أسند إلى ياء المخاطبة ، وصورته إذا أسند إلى نون النِّسوة مع اختلاف وزنيهما

تقولُ للمخاطبة أنْت تقْضين ، وتهْتدين ، وتسْترْضين ، وتُنادين ، وترْضيْن ، وتنْسيْن ، وتسْعيْن ، وتتمطّيْن ، وتتصابيْن

وتقول لمخاطبة جمع الإناث أنْتُنْ تقْضين وتهْتدين ، وتسْترْضيِنْ وتنادين وترْضيْن ، وتنْسيْن ، وتسْعيْن ، وتتمطّيْن ، وتتصابيْن

فالياءُ في أفعال المُخاطبة ياء ضمير ، وهي الفاعلُ ، والياءُ في مخاطبة جمع من أصل الفعْل

---

[1] انظر المغني لعصيمة ١٧٢

وقد خصّ أبو بكر بن الأنباريّ (٣٢٨) هذه المسألة بمؤلَّف خاصّ ، أسْماه (كتاب يفْعُلْن) .

ثُمّ إنّ النّونَ في أفعال المخاطبة المفردة علامة إعراب (رفع) . وفي أفعال جمع الإناثِ ضمير رفع متحرك . فهي الفاعل

وفعل المخاطبة من الأفعال الخمسة . مرفوعٌ بثبوت النون . ومع جمع الإناث الفعل مبنيٌّ على السكون لاتّصاله بنون النسوة

ثُمّ إنّ النّون هذه غير لازمة في حالة الإسناد للمخاطبة عند الجزم والنصب . بخلاف النُّون في حال الجمع

ولهذا اختلف الوزن في الحالين . فقالوا في وزن المسند للياء تفعين وتفْتعين . وتستفعين وتُفاعين . وتفعين . وتتفعّين . وتتفاعين . بحذف لام الفعل منهما جميعا

ووزنها في الحالة الأخرى تفعلن تفتعلن . تستفعلن . وتُفاعلن وتفعّلن . وتتفعّلن . وتتفاعلن

١١ ـ اتفاقُ صورة أفعل وفاعل . اذا كان ثلاثيُّهما المجرد مهموز الفاء . ويُعيِّن أحدَهُمَا بالرُّجوع للمضارع . فإن كان المضارع على وزن يُفْعِلُ كان الماضي من باب أفْعل . وإن كان على وزن يُفاعِلُ كان الماضي من باب فاعل . فمتى عُلم المُضارع عُرف نوع الماضي . فيتعيّنُ أحيانا أفْعل كما في الى . وأمن . وأوى ويتعيّن احياناً فاعل كما في أحد وأخى . وقد يأتي صالحا للاثنين . مثل أتى وأجر (بمعنى أكرى) . وفاعل (عقد الاجارة) . وألف . وأنس ...[1]

فهذه أفعالٌ تحتملُ الوزنين . وتظهر ثمرةُ هذا الاحتمال في المصدر . فمصدر أفْعل إفْعال . ومصدر فاعل الفعالُ . فنحو أتى مصدره إيتاء ...

---

(١) تصريف الأسماء ٦٥ . وقد يفرق بين الفعلين في الإسناد لأنّ فاعل الغالبُ عليه أن يكون طرفين . كل منهما فاعل من جهة . مفعول من جهةٍ أخرى

يكون إفعال . وقد يكون فيعال . مثل قيتال . جاء على الأصل[1] .

١٢ ـ اتّحاد صورة الماضي مزيد الثلاثي . والمضارع المبدوء بالهمزة إذا كانا معتلّي الآخر

تقول ارضي (انا) وأُرْضاه . ولنْ أُرْضاهُ . وتقول أَرْضاه زيدٌ ويُرْضيه . فاوَّلُهما مضارعٌ . فاعله ضمير مستترٌ وجوباً . ووزنه (أُفْعِلُ) ، والآخر ماض . فاعله مستتر جوازاً . ووزنه أَفْعَل . والتفرقة بينهما بالقرائن .

ومثله انا اهواه . وأهوى ﴿ والمؤتفكة أهْوى ﴾[2] . فالاوّل منْ هويَ ا... أحبّ . ووزنه أفْعلُ . والآخر أهْوى . مزيد بالهمزة . ووزنه أفْعل . مصيغتُهما او وزنُهما واحدٌ . والاختلافُ تقديريّ . وهما مختلفان في الماضويّة والمضارعيّة . وامّا حركة الآخر فلا يعتدُّ بها لأنها غيْرُ داخلة في الوزْن

١٣ ـ اتحاد صورتي فعْل الأمر والماضي من مزيد الثلاثيّ (انفعل وافْتعل) المبدوء بهمزة الوصل . ولامه مضعّفة

تقول في (امتدّ . واشتدّ . واحتدّ) انها افعالٌ تحتمل ان تكون ماضيةً ، وتحتمل ان تكون أمرا . فإن كانتْ ماضية . فوزنها افْتعل . اجتمع المثلان في كلمة واحدة . فاسكنّا أوّلَهما . ثُمّ أدْغما وإن كانت امرا فوزنها افْتعلْ اجتمع مثلان في كلمة . فاسكنّا اوّلهما . ثم حرّكنا الثاني بالفتح لئلاّ يلتقي ساكنان في

---

[1] هذ هو القياس لانّ المصدر لا بدّ من اشتماله على جميع حروف الفعل . ولكنه نزل فهو شاذٌ ... سمعنا لا وقال المبرد الياء محذوفة من فيعال استحقاقا وإن جاء بها جاء فمصيبٌ . ... ٢ ١ وفي سيبويه ٤ ١٨ ـ ١٨١ واما الذين قالوا تحمّلْتُ تحمالا . فإنهم ... فاعلت فتالا فيوفرون الحروف ويجيئون به على مثال افعال وعلى مثال قولهم ... كلاما وقد قالوا ما رأيتُهُ مراء وقاتلْتُهُ قتالا وجاء فعالٌ على فاعلْتُ كثيرا . كأنهم حذفوا الياء التي جاء بها اولئك في قيتال ونحوها ـ وفيعال . وإن كانت هي الاصل ـ ليست ... لأنّ هناك اصولا كثيرة محتزلة غير مستعملة إلاّ عند الشذوذ وهذا المصدر مثلها في ... الشذوذ المنصف ٢ ١٧٢

[2] سورة النجم اية ٥٣

كلمة واحدة ، ثمّ ادغمنا ، ثُمّ نرىْ دُون لن نُراعي ما جرى في الفعل من التغيير

مِنْ أجْلِ الإدْغام .

ونقولُ في (انحزّ ، وانْقضّ ، وانمصّ) إنّها افعالٌ تحتمل ان تكون ماضيةً ، وتحتمل ان تكون امراً فإن كانتْ ماضيةً فوزنها انفعل وإن كانت أمْراً فوزنها انفعلْ والقولُ فيها هو القول في الافعال السابقة

١٤ ـ اتّحاد صورة الفعلَيْن الماضيين مضاعف اللام الثُّلاثيّ إذا زيد بهمزة الوصْل ، والنون في اوّله والسالم المبدوء بالنون اذا زيد بالهمزة وتضعيف اللّام

نقولُ في (انقضّ) انه فعل يحتمل ان يكون مأخوذا من الانقضاض واصله (قضّ) ويحتمل ان يكون مأخوذا من النّقْض . فالنون في اوّله أصْلٌ

ووزنه ان كان من الانقضاض انفعل وان كان من النقض افعلّ ويختص الثّاني في أن (افعلّ) اختص بالالوان والعُيُوب . وقدْ يأتي في غيرها . مثل ازعوى وامتوى (حدم) وازْقَدّ بمعنى اسرع[1]

ومن الافعال التي يقع الاشتراك في صورتها ـ إن صحّ الاشتقاق ـ

١ ـ نحث الشيْء نحثاً استخرجه والقوم . استغاث بهم ، ونحث نحث كذلك[2]

٢ ـ نبث التراب نبثا ونبثا اثاره ، ومن البئر أخْرجهُ[3]

٣ ـ نتر الشيْء نترا جذبهُ بقوّة . والقسيّ اوتارها قطّعها[4]

٤ ـ نعش الصّوف نعشا[5]

---

(١) المغني لعصيمه ٩ ١

(٢) افعال ابن القطاع ٣ ٢٣٩

(٣) افعال ابن القطاع ٣ ٢٤٢

(٤) افعال ابن القطاع ٣ ٢٥١

(٥) افعال ابن القطاع ٣ ٢٥٢ وانظر ايضا في افعال ابن القطاع نرف ٣ ٢١٣ . ونزل ٣ ٢١٤ ، ونزل ٣ ٢١٤ ، ونصر ٣ ٢١٤ ، ونبت ٣ ٢١٥ ، ونسل ٣/٢١٥ ، ونحر ٣ ، ونقص ٣/٢٤١ ، ونحط ٣ ٢٤٣ ونحج ٣ ٢٤٢ ، ونعض ٣/٢٤٦ وغيرها

١٥ ـ اتحاد صورة المبنيّ للمجهول منْ (أوعد) و (واعد) وما بُني عَنْ وَعْدَ على مثال (حوْقل وبيْطر) إذا بنيناه للمفعول . نقول في الافعال الاربعة : أُوعِدَ غير انّ الاوّل منها متعيّنٌ همْزُ أوّله . والثلاثة الباقية همْزُها جائزٌ ، لأنّ الواو ساكنة في الاوّل منْ اصل الكلمة

وامّا الثلاثة فالواو الثانية منقلبة عن الف او واو او ياء . فجاز قلب الاولى همزة . ولا يجب ذلك فإذا قلبت همزة اتفقت مع الاولى في الصورة ، حتلفت في الوزن إذ وزْنُ الاوّل أُفْعل . ووزن الثلاثة فُوعل . وامّا في حال لابقاء فالاشتراك في الصورة والوزن بين الثلاثة دون المزيد بالهمزة .

١٦ ـ اتحاد فعْل مع فيْعل في الصورة . والاختلاف في الوزن . نقول تيْه ، وصيح واصلهما الثلاثيّ يائيٌ منْ باب فعل يفعْل . وعلى هذا يكونُ وزنُهما فعْلَ . ... الى أنهما من الواو . وقد قال بعضهم بناء على هذا القوْل إنّ وزنهما فيْعل نحو بيْطر وبيْقر . والأصْلُ طيْوِح وتيْوه . ثمّ قلب الواو ياء لوقوع ... الساكنة قبلها . مثل تحيّر لأنّها مأخوذةٌ من الحوْر . ولكنّ هذا فاسدٌ من ... أوْجه

١ ـ ... فعْل اكثر في الكلام منْ فيْعل . والحمْلُ على الاكثر أوْلى وأسْوغُ

٢ ـ أنّ معنى تيّه وطيّح تكرُّر الفعْل . فجرى مجرى قطّع

٣ ـ انّا إذا بنينا تيْه للمفعول . فإن كان على فعْل قلنا تُيْه . كما قال رؤبة :

تُيْه في تيه المُتيّهين

ولو كان من فيعل وعينه واوٌ لقيل فُوعل تُووه وهذا يدلّ على انّ تيْهَ وطيْح على وزن فعْل لا فيْعل

٤ ـ انهما لو جُعلا من الواو لكان الثلاثيُّ منْ باب فعل يفْعلُ بكسر العيْن فيهما . وهذا ليس ممّا ينبغي ان يُقاس عليه . ما وُجد مندوحةٌ عنه .

... المنصف ١ ٢١٩

ثم ختم ابو الفتح كلامه فقال . فلهذه الأدلة ذهب ابو عثمان إلى ان تيه وطيّخ من الياء . فالاظهر ان يكون طاح يطيح . وتاه يتيهُ من الياء . ويجوز ان يكون من الواو . كما ذهب إليه الخليل (١)

١٧ ـ اتحاد فعْل وفعول وفوْعل من الاجوف اليائيّ في الصورة . والاختلاف في الوزن

. قال ابو عثمان واذا بنيت مفعول من البيْع قلْت مبيع ايضا . والاصل مبْيوع . فقلبْت الواو ياء للياء الساكنة التي قبلها وهي من قلْت قوّل يستوي لفظها ولفظ فوّعل من البيع والقول

قال ابو الفتح قد تقدم قولنا في اتفاق الألفاظ . واختلاف الاصل المحاولة . وسينتبك انتباه هذا في باقي الكتاب فاذا ورد فلا تستنكرْهُ فانه من كلام العرب

. وكذلك لو بنيت فوعل من البيع لقلت بيع واصلها بيوع (٢) فانت ترى اتفاق المثالين صورة واختلافهما وزنا

ومثل هذين المثالين ما زيد فيه تاء منهما (تفعّول وتفوْعل) لانه لا فصل بينهما وكذا ما زيد فيه تاء من (فعّل) فان صورة الثلاثة واحدة ووزنها مختلف

١٨ ـ اتحاد فعْل وفوْعل . ومفعول من القول في الصورة . وكذا مزيده نحو قوْل تحتمل ان تكون فعّل او فوْعل او مفعول . وتقوّل تحتمل ان تكون تفعّل وتفوْعل وتمفعول (٤)

---

(١) انظر المنصف ١ / ٢٦٢ ـ ٢٦٤ و ٢٦٥ وانظر ٢ / ٢٢ ـ ٢٣

(٢) المنصف ٢ / ٢٤

(٣) المنصف ٢ / ٢٥

(٤) المنصف ٢ / ٢٢

ما احتمل من الافعال وزنين من اجل التقدير الاشتقاقي

١ ـ صاصت النُّخْلة تُصاصي صيصاء

يحتمل ان يكون على احد وزنين . اوّلهما فاعلْتُ بمنزلة (داومْتُ وعاونْتُ) والاخر فعْللْتُ من مضاعف الياء ، بمنزلة (حاحيْتُ وعاعَيْتُ) .

وحمله على كلا الوجهين فيه شذوذ لأنك إن جعلته فاعلْتُ كانت الفاء والعين من موضع واحد

وان جعلته فعْللْتُ بمنزلة حاحيْتُ ، فقد ذكروا انّه لم يأت من هذا الباب الا تلك الثلاثة الأحْرف وهي (حاحيت ، وعاعيْت ، وهاهيْتُ) . وإنّما جاء هذا في الأصوات ، و (صاصت النخلة) ليس من الصّوت في شيْء .

وحمله على فعْللْتُ كانه أسْهَلُ لئلاّ تجعل الفاء والعين من موضع واحد فان كان صاصت فاعلت فالصّيصاءُ فيعال وإن كان (صاصت) فعللت فالصّيصاءُ فعْلالٌ بمنزلة الحيحاء والعيعاء[1]

٢ ـ يُؤتفينَ في قول رؤبة

وصاليات ككما يُؤثفينْ

يحتمل هذا الفعل ان يكون وزنه (يُوفعلن) بمنزلة قوله
وإنّهُ أهْلٌ لأن يُؤكْرما

ويحتمل انه يُفعْلينْ بمنزلة يُسلْقينْ ويُفعْلينْ اولى من (يُؤفْعلْن) ، لأنّه لا ضرورة فيه[2]

---

[1] نظر المنصف ٢ ١٨١ ـ ١٨٤ و ٢١٦ ـ ٢١٧

[2] نظر المنصف ٢ ١٨٤

١ ـ دهْديتُ

هذا الفعل يحتمل ان يكون رباعيًا ويحتمل ان يكون ملحقا بالرباعيّ وله في كُلّ حالةٍ وزنٌ خاصٌ فان كان رباعيًا فوزنه فعْلل مثل زلزل وقلقل والياء فيه منقلبة عن الهاء لأنهم يقولون دَهْدوهةُ الجعل كما يقولون دُحْروجةُ الجعل . ولانهم سمع عن بعضهم دهدهتُ . فجاء بها على الأصل ولان في الوزن الآخر جعله من باب سلس وقلق وهو اقل من باب قلقلتُ

وان كان ملحقا بالرباعي فوزنه فعلى جعل من باب سلس وقلق . ثم زيد فيه الالفُ للالحاق بالرباعي

ما اتّحدتْ صورتُه اللفظيةُ واختلفَ وزنُهُ من الأسماء

١ ـ اتّفاق صورة اسم الفاعل والمفعول

يتّفق اسم الفاعل واسم المفعول في الصورة . ويكون الفرق بينهما تقديريا لا يظهر في النطق لزوال الحركة الفارقة بينهما بسبب الاعلال بالقلب او الإدغام . فتصلح الكلمة حينئذ للوصفين . وهذا يكون في

(أ) الفعل الاجوف اذا كان على وزن افتعل او انفعل . نحو اختار وانقاد

تقولُ فيهما مختار ومنقاد . وكلاهما صالح للوصفين . والقرينة هي الّتي تُعيّنُ . ويختلفُ الوزن بالتقدير . فوزنهما ـ اسمْي فاعل ـ مُفْتعِل ومُنْفعِل ووزنهما ـ اسمي مفعول ـ مُفْتعَل . ومُنْفعَل · لما تقدّم من الاعْلال بقلب الحرف الأصليّ لا يُراعى في الميزان

(ب) الفعل المضاعف إذا كان على وزن افْتعل أو انْفعل . نحو امتد وانْحلّ . تقول فيهما مُمْتدٌ . ومُنْحلٌ . وكلاهما صالحٌ للوصفين (اسم الفاعل واسم المفعول) والقرينة هي الّتي تُعيّنُ . ويختلفُ الوزن

---

(٢) المنصف ٢/١٧٥ ـ ١٧٦

بالتقدير ، فوزنهما ـ اسمي فاعل ـ مُفْتَعِل ومُنْفَعِل ، ووزنهما ـ اسمي مفعول ـ مُفتعَل ومُنفعَل ، لما تقدم من أنّ التَّغْيِيرَ الَّذِي للإدْغام وحده لا يُراعى في الميزان الصَّرْفِيّ

جـ) الفعل المضاعف إذا كان على وزْن فاعل ، او تفاعَلَ ، او افعلّ ، او افْعالَّ مثل حاذّ ، وتحاتّ ، واحْمرّ ، واحْمارّ ، تقول فيهما ، مُحادٌّ ، مُتحاتّ ، مُحْمرّ ، مُحْمارّ ، وهي صالحة للوصفين (اسم الفاعل واسم المفعول) ، والقرينة هي الّتي تُعيِّن ، ويختلف الوزن بالتقدير ، فوزنهما ـ اسماء فاعل ـ مُفاعِل ، ومُتفاعِل ، ومُفْعلِلّ ، ومُفْعالِلّ بكسر ما قَبْلَ الآخر ووزنها ـ اسماء مفعول ـ مُفاعَل ، ومُتفاعَل ، ومُفْعلَل ، ومُفعالَلّ لما تقدّم من ان التغيير الّذي للإدغام وحده لا يُراعى في الميزان

٢ ـ اتفاق اسم الزمان والمكان المشتقّ من الثّلاثيّ الاجوف اليائي العين ، مع مصدر اذا كان اصل المادّة أوّله ميمٌ لأن اسم الزمان والمكان من مكسورُ العين في المضارع على (مفْعِل) فإن كانتْ عين الكلمة حرْف علّة نُقلتْ كسرتها إلى ما قبلها ، وتبْقى وذلك مثْل (محيص) تحتمل ان تكون منْ حاص يحيصُ ، فهي اسمُ مكان او زمان ، ومعناه المفرّ والمهْربُ ، ووزنها مفْعِل ، وتحتمل ان تكون من محص وهو سُرْعةُ العدْو ، أوْ شدّة الحلْق ، فوزنها حينئذٍ فعيلٌ .

ومثل (محيص) تحتمل ان تكون ماخوذة من الحيض ، فهو اسم زمان او مكان وزنه مفْعِل ، وتحتمل ان تكون مأخوذة من (محض) فوزنه فعيل .

ومثل (مصير) تحتمل ان تكون منْ صار يصيرُ ، فهي اسم زمانٍ او مكان ، فوزنه مفْعِل ، وتحتمل ان تكون مُفْرد المُصْران ، وهي الأمْعاء ، فوزنها فعيل

ومثل (مَسيل) إنْ كان من سال يسيلُ . فهو عندهُم على مفْعل كالمسير

المحيض . وإن كان منْ مسل (الميم ماء الكلمة) فوزنه فعيل . وقد صحّح ابْن

جنّي هذا بدليل قولهم مُسُلٌ . وأمْسلةٌ . ومُسْلان[1]

ومثل (معين) إن كان من العين . لانه من ماء العيون فهو مفْعل . وقد

قطَع ابن جنّيْ هذا. وإن كان من معن فهو فعيل[2]

٣ ـ اتّحاد اسم المفعول من الأجوف الثلاثيّ مع فعيل من الثلاثي المبدوء

بالميم في الصورة مثل (مَنيط) إنْ كانتْ مأخُوذة من النياطة والنيط

يُقالُ نَاط الدّماء خلطها كأنه نيط دم القاتل على دم المقتول ووزنها

عند سيبويه مفعُل. وعند الاخفش مفعل وانما حذف سيبويه الواو لانها

زائدةٌ . ولأنّ حذفها معرف للفرق بين اليائيّ والواويّ وامّا الأخفش فحذف

الياء (وهي عين الكلمة) فرارا عن قاعدة التخلُّص من التقاء السّاكنين . وابقى

الواو لأنها علامة المفعولية ثم قلب الضمة المنقولة كسرة[3] وامّا إن كان

من منط فوزنه فعيل . يُقال نَمَّ مسبطٌ اي ممسُوطة[4]

ومثل (مهين) اسم مفعول من هان يهونُ مثل لان يلينُ . ومعناه

الذلّ . ووزنها ـ حينئذ ـ مفعُل أوْ مفعل كما تقدّم وإن كان من مهن فوزنه

فعيلٌ . والمهين الضعيفُ

ويلحق بهذا قولهم (مهينة) . والخلاف فيها كالخلاف فيما قبلها إلاّ أنه

زيد فيها تاءٌ

---

(١) الخصائص ٣ ٢٧٩

(٢) الخصائص ٣ ٢٧٩

(٣) تصريف الاسماء ٨٨ ـ ٨٩

(٤) تصريف الاسماء ٨٨ ـ ٨٩

(٥) لسان العرب (منط)

(٦) الاشهر فيه . هان يهُون

ومدينة على الخلاف فيها . هل هيَ مأخوذةٌ من (مدن) أوْ مِنْ (دان) ،
وقد اختلف العرب في نطق الجمع اهو مَدائِنُ ام مدايِنُ ؟ . فمن جَعَلَ الميمَ زائدةً لم يهمزْ . ومنْ جعلها اصلاً همز . « واختلاف العلماء إنّما كانَ من أجْلِ اختلاف العرب فيها . فهذا معنى قوْله (يعني المازنيّ) إنّ العرب قدِ اخْتلفتْ في والعُلماء فيها »[1]

ومثل (معين) تحتمل ان تكون وصفاً للماء من (معن) . وتحتمل أنْ تكون اسم مفعول منْ عانهُ يعينُهُ إذا اصابه بعين والوزن مختلفٌ كما ترى .

٤ ـ اتحاد صورة المصدر الميميّ من الأجوف اليائيّ مع مفعِل إذا كان أصْلُ المادّة أوّلهُ ميمٌ مثل محيص تحتمل ان تكون مصدراً من الحيض ، وفعله حاض يحيضُ . فوزنه مفْعل . وتحتمل أن يكون من محص فوزنه فعيل وهو حالص على فرض صحّة الاشتقاق

ومثل مقيل إن كانت من قال يقيلُ اسم زمان او مكانٍ او مصدر ، ووزنه مفْعل . وإن كانت منْ (مقل) بمعنى المطر أو الغمْس على فرض صحّة الاشتقاق فوزنها فعيلٌ بمعنى اسم المفعول

٥ ـ اتحاد اسمي الزمان والمكان من الأجوف اليائيّ مع اسم المفعول في الصورة قال الشّيخ الطّنطاويّ « وممّا يلزم الالتفاتُ إليه أنّ اسْمي الزّمان والمكان من الأجوف اليائيّ يشاركهما في مجرّد الصورة اسم المفعول منه فقط لأنهما في الواقع يغايرانه وزنا وإعلالاً ومعنىً »[2]

تقول مبيع ومعيب . تحتمل ان تكون اسم زمان . وتحتمل ان تكون اسم مفعول فهي إنْ كانت اسم زمانٍ على وزن مفْعل . وإن كانت اسم مفعولٍ فهي ... مفعْل . وإمّا مفعُول . على ما تقدّم تفصيلُهُ

---

[1] نظر المنصف ١ / ٣١١ ـ ٣١٣
[2] ... ١٢٢

- اتحاد الصورة اللفظية فيما لو أخذ من الاجوف على مثال مفْعلة ، واحد
من الصحيح المبدوء بالميم على مثال فعالة

تقول مهانة ، تحتمل ان تكون من هان ، او من مهن ، فهي من هان
بوزن مفْعلة ، ومن مهن مثل فعالة

ومثله مكانة تحتمل ان تكون من كان أو من مكن ، فهي من كان على
مفْعلة ، ومن مكن على فعالة

٧ ـ صورة المضاعف الذي في اخره الف ونون تحتمل وزنين ، قال ابو الفتح
« لو جاء شيءٌ نحو رُمّان ومُران لم تقض بزيادة النون الا بثبت لأنه يجوز ان
تكون النونُ اصلا وإن قضيت بزيادة نونه فعن ثبت فهو وجهٌ ، ألا ترى ان في
الحديث : أنّ قوما من العرب اتوا رسول الله (ﷺ) فقال لهم من أنتم
فقالوا نحن بنو غيان فقال لهم بل انتم بنو رشدان ، افلا تراه (عليه
السلام) كيف نكره لهم هذا الاسم لانه جعله من الغي يدلُّ على ذلك قوله
بل انتم بنو رشدان لان الرشد ضدّ الغي

فقد دلّ هذا من مذاهب العرب على انّه اذا جاءك مضاعفٌ في اخره الف
ونونٌ ، نحو رُمّان وعدّان وإبّان ، فسبيلك ان تحكم فيه بزيادة النون

فامّا مُرّان فحكى سيبويه فيه عن الخليل انّ النّون فيه من الأصل
وذهب إلى انّ اشتقاقه من المرانة ، وهي الليْن ، فجرى عنده مجرى حُمّاض -
الحُمُوضة ، فما كان من هذا النحو يحتاج فيه الى الاشتقاق ، ولا يقضى
بشيء إلّا بثبت »

فامّا ما كان من باب سرْحان وسعْدان ممّا تحصّل في صدره ثلاثة احرف
من الأصل ، فاحكم بزيادة النون من اخره حتّى تقُوم دلالةٌ على انّها من
الأصْل .

فأمّا ما قامت عليه دلالة فدهقانٌ نونُه لامٌ : لأنهم قد قالوا : تَدَهْقَنَ ،
وشيطان لأنهم قد قالوا تشيْطن . وليس في كلامهم تفعْلَنَ . فالنون فيه لامٌ ،
فأمّا تدهُق وتشيْط فليس في قوّة تدهْقَن وتشيْطن . هكذا قال أبو عليّ ، وإنما
دفعه عن طريق الرواية . فيسلَّم له

فأمّا دُكّان فله اشتقاقان . قالوا دكَكْتُ الشيْء أدُكُّهُ دَكّاً إذا نَضَدْتَ
بعضه فوق بعض . ودكّنْتُه تدْكينا . حكى ذلك ابنُ دُريْد . قال ومنه اشتقاق
الدُّكان قال وسمعْتُ ابا عثمان الأشْناداني يقولُ قال الاخفش الدُّكّانُ
مشتقٌ من قولهمْ أكمةٌ دكّاء إذا كانتْ مُنْبسطة وناقةٌ دكّاء إذا افترش سنامُها
في ظهرها كما اشتقّوا عُثْمان من العثْم فالنُّونُ على هذا القوْل في دُكّان زائدةٌ .
وهي في القوْل الأوّل اصليّة[1]

والخُلاصةُ انّ الألف اذا سُبقتْ بثلاثة حُروف يحتمل احدها الاصالة
والزيادة كان حكم النُّون متوقفا على اعتبار هذا الثالث . فإن اعتبرته اصلاً
كانت النونُ زائدة . والاّ فهي أصْلٌ . ويكثر ذلك إذا كانت الألفُ مسبوقةً بحرف
مضعف وامثلة ذلك

حيّان إن اشتُقّ من الحياة كان وزنه فعْلان . فيمنع من الصرف للعلميّة
وزيادة الألف والنّون . وإن اشتُقّ من الحين كان وزنُهُ فعّالا فيصرف ..

عفّان إن اشتُقّ من العفّة كان وزنه فعْلان . فيمنع الصرف مع العلميّة .
وإن اشتُقّ من العُفونة صُرف . وكان وزنُهُ فعّالا

الصّوّان حجارةٌ فيها صلابةٌ . وزنه فعْلان . ويجوز أنْ تكُون النُّونُ
أصلا مأخوذا من الصّوْن . فيكون فعّالا

حسّان إن اشتُقّ من الحُسْن كان وزنُهُ فعّالا . ويصرف مع العلمية .
وإن اشتُقّ من الحسّ (الجلبة والقتل) كان وزنه فعْلان . ويمنع الصرف .

---

[1] المنصف ١ / ١٣٣

شَمْلان فَعْلال أو فَعْلان من الشَّمل أو الشَّمّ

قَبَّان يرجع إلى القبّ ، وهو الضُّمور أو إلى القبن ، وهو الذهاب في الأرض . وهما اشتقاقان واضحان لجواز صرفه ، ومنعه من الصَّرف[1]

ومثل هذه الأسماء المختومة بهمزة مسبوقة بألف زائدة تقدمها أصلان وثالث يحتمل الأصالة والزيادة بحيث لو اعتبر زائدا كانت الهمزة أصليّة وإلّا فهي زائدة وذلك مثل

كلّاء موضع بالبصرة كانهم يكلئون سفنهم هناك أي يحفظونها

قال سيبويه هو فعّال من كلأ فالهمزة أصل والمعنى أن الموضع يدفع الريح عن السُّفن ويحفظها ومنهم من يجعلها فعلاء فلا يصرفها ، من كلّ إذ أعيا لأنها ترفأ السُّفن كأنها تكلّ فيها عن الجري[2]

حوّاء إذا منع الصرف كانت الهمزة زائدة ، واشتقاقه من الحُوّة (سواد يضرب إلى خضرة) وإذا صرف كانت الهمزة أصلا ، ووزنه فعّال ، للذي يعاني الحيّات[3]

ومن غير الحرف المضعف

عِقْيان يحتمل أن يكون مشتقا من العِقْي (بكسر العين وسكون القاف) وهو ما يخرج من بطن الصبيّ حين يولد . فالنون زائدة ، ووزنه فعلان ويحتمل أن يكون مأخوذا من (عقنة) قلعة بزحان . فالنّون أصليّة ووزنه حينئذ فعلال

عُنْوان تحتمل أن تكون من عنّ له الشّيء يعنّ عرض . والمصدر عنّ أو من عنى يعني إذا أراد ، فوزنها على الاحتمال الأوّل فُعْلال ، وعلى الاحتمال الثاني فُعْلان

---

(١) المغني ٥٩ ـ ٦٠
(٢) سيبويه ٤/٣٥٧ . وشرح المفصل لابن يعيش ٦/١٢٧ والمغني ٥٤
(٣) الخصائص ١/٤٤ والمغني ٥٤

ـ اتّحاد مصدر الفاد ومصدر وَفَدَ . وما كان نحوهما في الصورة مع اختلاف الوزن إذ وزنُ الأوّل إفالة أوْ إفعْلة . على الخلاف المعروف في المحذوف الذي عين الكلمة أم حرف العلّة المجتلب من اجل المصدريّة . ووزن الثاني فعالة ، الهمزة فيه منقلبة عن الواو ؛ لأنّ من العرب منْ يُبدلُ الواوَ ـ إذا كانتْ أوّلاً ، كانت مكسورةً ـ همْزةً .

ومثله إحادة تحتمل أن تكون مصدر أحاد . وتحتمل أن تكون مصدر حد ووزنهما على ما تقدّم

ـ اتفاق الصورة اللفظية مع اختلاف الوزن في صيغ منتهى الجموع .

وايا جمع راوية وروية

ضوايا جمع طاوية . وطويّة

عوايا جمع عاوية وعوية أو عوانة

فهذه الكلماتُ إن كانت جمع فاعلة فوزنها فواعل . مثل ما تقول في الصحيح كائنة وكوائن وإن كانت جمع فعيلة أو ما شابهها فوزنها فعائل . من كبيرة وكبائر من الصحيح

وتقولُ في جمع أوْلى وجمع والية الأوالي فوزنه إمّا افاعل . نحو أبْتر أباتر وامّا فواعل قلبت الواوُ الأولى همزة . مثل أواصل جمع واصلة

ـ اتحاد صورة المصدر وصورة الجمع مع اختلاف الوزْن

تقول في جمع قوس قسيٌّ . والأصل فيها قُووسٌ إلاّ أنّهُمْ نقلُوا اللاّم إلى موضع العين فصار قُسُوْوٌ . ثُمّ قُلبت الواو الأخيرة ياءً استثقالاً لاجتماع واوين مع ضمتين . ثمّ قُلبت الواو الاولى الزائدة ياءً لاجتماعها مع الياء . ثمّ كسرت العين لمناسبة الياء . ثُمّ كُسرت الفاءُ جواراً إتباعاً للعين . ويجُوز إبقاؤها مضمومة فالوزْنُ حينئذٍ فليعٌ .

---

(١) كلام الفارسي في التصريف . انظر المنصف ١ ٢٢٨ ـ ٢٢٩ .

ولمّا إن كان مصدراً فالوزن فعيل . والأصل فعول . قلبت ...

ياءً : لتطرّفها بعد ضمّة . ولا يقال إن ما قبلها ساكن لأنّ الحاجز غير حصين . لسكونه وزيادته ثمّ قلبت الواو الأولى ياءً لاجتماعها ساكنة مع الياء . وهذا الإعلال جائزٌ قليلٌ والأكثر التصحيح إلاّ إذا كانت عينه واوا فيجب إعلاله

ـ اتحاد الجمع والمفرد في الصورة مع اختلاف الوزن

مفعولٌ ات . فتحتمل وزنين أولهما فاعل اذا كانت اسم فاعل من أتى يأتي . فالوزن فاعٍ . كدلو وأدلٍ

وتحتمل ان تكون جمعا لأتو وهو العطاء او الخراج . فالوزنُ حينئذ أفعٍ الهمزة الأولى زائدة للجمعية والثانية المسهّلة أصلية وهي فاء الكلمة والتاء عينها وحذفت الواو لالتقاء الساكنين

ومما يتفق فيه المفرد والجمع صورة . ويختلفان وزنا

آنية تحتمل أن تكون مفردا فوزنها فاعلة وتحتمل أن تكون جمعا فوزنها أفعلة . وهو جمع اناء كطعام وسلاح يجمعان على اطعمة واسلحة

مرضى تحتمل ان تكون جمعا لمريض . فوزنها فعلى . وتحتمل ان تكون اسم مكان من رضي . فوزنها مفعل . وكذا إن كانت مصدرا ميميا

ـ اتفاق الجمع والمثنى في الصورة . والاختلاف في الوزن تقديرا . وقد وقع ...

الفاظ . جمعها ابن مالك في قوله

للحسل والخزص في التكسير فعلان وهكذا قل حشعان وحيطان

ولذ وشقذ وشيخ هكذا جمعت ومثل ذلك صنوان وقنوان

(١) معلم الفوائد (مجلة جامعة ام القرى العدد الثاني) ٧٦ وفيه . الحسل ولد ...
والخرص سنان الرمح والحشف ولد الظبي . والحيط القطيع من النعام ...
المثل . وفرع الشجرة . والغصن النابع والشقذ فرخ الحرباء . والصنو ...
او اشياء ترجع إلى اصل واحد والصنو نخلوذ النخلة .

فجمع هذه الكلمات يوافق مثناها صورةً ، غير أنّهما يختلفانِ في الإعراب والتنوين والوزن التقديريّ . فوزن الجمع فِعْلانٌ كأنه يقابل غلماناً ، ووزن المثنّى فعلان . مثل قولك قطّان مثنّى قطٌ

- اتفاق الكلمتين في الصورة مع اختلاف الوزن بحسب النظر إلى الحذف والعوض[1]

اجابة . استجابة . مقول ومصنوع

مصدر أفعل إفعال . ومصدر استفعل استفعال إلّا إذا كان فعلاهُما مُعتلّي العين مثل أجاب واستجاب فمصدرهما إجابة واستجابة وهذان مغيّران عن اصلهما واصلهما إجوابٌ واستجوابٌ مثل اكرم إكراماً ، واستغفر استغفاراً حصل فيهما اعلالٌ بالنقل . ثمّ إعلالٌ بالقلب . قُلبت الواو ألفاً ، ثم التقى ساكنان المنقلبة والف مدّة المصدر . فحذف أحدهما تخلصاً من التقاء الساكنين واختلفوا في المحذوف منهما

فسيبويه وجمهور البصريين على ان المحذوفة الالف الثانية لزيادتها ، وقربها من الطرف وحصول الثقل بها

والاخفش والفرّاء يريان انّ المحذوف الألف الأولى المنقلبة (وهي عين الفعل) لانّ الاصل في التخلص من التقاء الساكنين . إذا كان اوّلهما مدّاً ، حذف الأوّل وطرده سيبويه الّا في مصدر أفعل . واستفعل . واسم المفعول من الاجوف ولانّ الالف الثانية علامة المصدرية ثمّ إنّ الاصل في التاء ان تكون عوضاً عن حرف أصليّ

وليس لهذا الخلاف اثرٌ إلّا في الوزن إذ وزنهما على رأي سيبويه إفعلة واستفعلة وعلى راي الاخفش إفالة واستفالة . والتاء في آخر الكلمة عوض عن المحذوف

---

[1] قواعد والتطبيقات ١٢٤ ـ ١٢٦

وقد جرى هذا الخلاف في اسم المفعول من الفعل الثلاثيّ المعلّ العين .

فإذا كانت عينه معلّة ، حصل فيها إعلالٌ بالنّقل . فيلتقي ساكنان عين الكلمة ، وواو مفعول الزّائدة . فتحلّص من التقاء السّاكنين بحذف إحداهما فسيبويه يحذف واو مفعُول لزيادتها وقربها من الطرف . كما تقدم . والأخفش يحذف عين الكلمة جرياً على القاعدة في التخلّص من التقاء الساكنين . كما تقدّم

والوزن ـ بناءً على هذا الحذف ـ مختلفٌ . فالوزن عند سيبويه مفعُل وعند الأخفش مفُول فلو قلنا مقُول أصْلُها مقْوُولٌ . حصل فيها اعلال بالنقل . فالتقى ساكنان عين الكلمة . وواو مفعول الزائدة . فتخلصنا من التقاء الساكنين بحذف إحداهما على الخلاف المتقدّم . والوزن كما تقدّم . هذا إن كان الأجوف واويًا

وامّا الأجوف اليائيّ نحو باع يبيعُ فاسم المفعول منه مبيعٌ . والأصل مبْيُوعٌ . أعلّ بالنّقل . ثمّ الحذف . على منوال الخلاف السّابق . ثمّ قلبت الضّمّة المنقولة كسرة لسلامة العين (الياء) عند سيبويه . ولقلب واو المفعول ياءً عند الأخفش للفرق بين الواويّ واليائيّ . فصار على كلٍّ مبيع . فوزنه عند سيبويه مفعُل . وعند الأخفش مفيل[1]

ـ احتمال الكلمة غير وزن ومعناها واحد لأسباب ترجع إلى القلب والإبدال

. قالت العربُ رجُلٌ هاعٌ لاعٌ أي جبانٌ . وهُو من الياء لقولهم هاعَ يهيعُ هُيُوعاً إذا جبن . وقالوا لاع يليعُ أيْ حزن . فعلى هذا يكون هاعٌ لاعٌ ممّا حُذفتْ عينُه . ووزنهما فال وحكى ابْنُ السّكّيت لعت ألاعُ . وهعت أهاعُ . فعلى هذا يكون هاع لاع فعلاً . مثل حذر . قلبت فيهما الياءُ الفاء القاموس . ولاع عينه ياءٌ او واوٌ .

---

(١) انظر تصريف الاسماء ٨٩

وقال بعضُ العرب رجلٌ هاعٍ لاعٍ (معرباً إعراب قاضٍ) فهذا يتعيّنُ فيه القلبُ المكانيّ . فوزنهما فالٍ .

ويقال : رجلٌ حافٌ . مالٌ (كثر ماله) نالٌ (كثير نائله) . ويومٌ طانٌ (ذو طين) ويوم راحٌ (ذو ريح) . وكبش صافٌ (كثير الصوف) .

يجوز في هذه الاوصاف أن يكون وزنها فعلاً . او محذوفة العينْ . فوزنها فلٌ . وإذا قيل رجُلٌ حافٍ إلخ كان فيها قلبٌ مكانيّ

وإذا كانت هذه الأوصافُ مجرورة . نحو مررت برجُلٍ خافٍ . مالٍ . جرت فيها الوجوه الثلاثة المتقدمة[1]

ـ الميدان إذا أُخذ من المدى كان مقلوبا والاصل مديان[2] . وإذا أُخذ من ـ يميدُ لم يكن مقلوبا فوزنها على الأوّل فلْعان . ووزنها على الثّاني فعْلان . المعنى لم يتغيّر فيهما

ـ اتفاق الكلمتين في الصورة اللفظية واختلافُهما في الوزن والكتابة

يقولون ميقاة . ويقولون ميقات . لفظهما واحدٌ . والكتابة تختلفُ . ـ كان مأخوذا من وقى . فوزنُه مفْعلة اسم آلة . واصله ميقية . مِن موْقية . ثُمّ ـ فيه اعلالٌ حتّى انتهى الى ميقاة

واما إن كان منْ وقت فوزنه مفْعال . فالخلاف بين اللّفظين في الوزْن ـ كتابة وهذا الاختلاف راجع إلى الاشتقاق . والأصل المؤخوذ منه

ـ اتحاد لفظ المنسوب والمنسوب إليه في الصُّورة . والاختلاف في الوزْن . ـ يكون . إذا كانت إحدى الياءين زائدة . والأخرى أصلية . نحو مرْضيّ ـ رمي (اسمي مفعول رضي ورمى) والميزان مختلف لأنّك عند النسب

---

[1] المغني ٢٠
[2] حسنة الجاربردي لابن جماعة ١ ٢١ وانظر المغني ٢٦

ستحذف الياء المشددة . والثانية منها أصلية . فينقضي هذا الأصل في المنسوب . فعرضيّ مثل المسبب مزنة مفعُول . وبعده برنة مفعيّ . لأنّ اللام قد حُذِفَتْ مع واو مفعُول .[1]

ـ الثالث وقع فيها خلاف بين العلماء . فاحتملت صورتها غير وزن

ـ أرْطى تحتمل ان تكون من ارط والزيادة للالحاق . فوزنها فعلى وهو مذهب سيبويه . وذهب غيره إلى تجويز ان يكون فعلى لاشتقاق ارط ومأروط والزيادة للإلحاق بجعفر بدليل التنوين ولحاق التاء في ارطاة وتجويز ان يكون افعل بدليل راط ومرطيّ بمعنى ارط اكل الارطى . وأديم مأروط دبغ به . وكذلك راط ومرطي

ـ قصباء وحلفاء وطرفاء

هذه الكلمات الثلاث يحتمل وزنها بناء على الخلاف في الهمزة . فمن حملها للإلحاق جعل وزنها فعلال تطرفت الياء بعد الف زائدة . فقلبت همزة وهذا هو الأظهر . بدليل التانيث فيه قالوا قصباءة وحلفاءة . وطرفاءة ولا يجمع بين تانيثين في كلمة واحدة

ومن جعل الهمزة للتانيث فوزنها عنده فعلاء . ودليل هذا انهم لم يصرفوها في النكرة[2]

ـ غوغاء اختلف العرب فيها فبعضهم ذكرها وصرف . وبعضهم انثها ولم يصرف فالأولون جعلوها مثل قمقام . والآخرون جعلوها مثل عوراء . فمن وزنها في الأول فعلال . فهي مثل قمقام وحصحاص . وحرجار . ومما يؤيد هذا قولهم . غوغاءة . فلو كانت الهمزة للتانيث بمنزلة همزة (عوراء) لما جاز

---

(١) انظر الوافي لعمارة ٦٦ والقول الفصل لعمر ١١٤

(٢) المغني ٥٢

(٣) انظر المنصف ١ ١٧٠

تدخل عليها هاء التأنيث وهذا هو الارجح والاول : لأنك إذا جعلتها (فعلاء)
حملتها على باب (قلقلت وزلزلت) من المكرر الرباعيّ .

ويكون وزنها على الثاني ـ (فعْلاء) . فتحمل على باب (سلس وقلق)
ممّا فاؤه ولامه منْ موضع واحد . وهذا اقلُّ منْ باب قَلْقَلْتُ وزَلْزَلْتُ . فحملها
على الأكثر اولى[1]

ـ قيقاء . زيزاء

هاتان الكلمتان تحتملان ثلاثة اوزان فعلاء مثل علْباء . او فيعال مثل
قيتال او فعْلال مثل قرْطاس

ولا يصلح ان يكون (فيعال) لئلاّ يجعل الفاء والعين من موضع
واحد ولأنّه ليس مصدرا فيحمل على قيتال

ويمتنع ـ ايضا ـ ان يكون (فعْلال) لأنّك لا تجدُ فعْلالا مضاعفاً إلاّ
مصدرا . نحو الزّلزال والقلْقال . وإنما يكون في الاسماء غير مضاعف . نحو
قرْطاس وحرْماس . وسسْطاط

فلم يبق الاّ ان يكون فعْلاء . بمنزلة علْباء وحرْباء[2]

ـ ازوى تحتمل ان تكون أفعل . وان تكون فعْلى . فالأوّل قول سيبويه .
والآخر قول الأخفش[3]

أولق وهو الجنون تحتمل ان تكون أفْعل وفوْعل . قال ابْنُ جنّيّ « سُئِلَ
خشاميّ في مجلس يونس عنْ أوْلق . ما مثاله من الفعْل ؟ فقال أفْعل . فقال
يونس استحييْتُ لك ياشيخ » والظّاهر عندنا من أمْر أوْلق انّه فوْعلٌ من
قولهم ألق الرّجُلُ . فهو مألُوقٌ » انشد ابو زيْد

---

[1] المنصف ٢ ١٧٦ ـ ١٧٧ وذكر وجها آخر للترجيح غير ما أوْردْتُه هنا
[2] انظر المنصف ٢ ١٨ ـ ١٨١
[3] المنصف ٢ ٢٨٤ ـ ٢٨٥ وانظر سيبويه ٢ ٤٦٩

شُواقِبٌ عيناها القطيع كأنّما   يخالطها من مسّه مسّ أولق

وقد يجوز أن يكون أفعل من ولق يلِقُ إذا خفّ وأسرع. قال

جاءت به عنس من الشام تلِقْ

أي تخفّ وتسرع. وهم يصفون الناقة - لسمنها - بالخفة والجنون

قال القطامي

يتبعن سامية العينين تحسبها   مجنونة أو ترى ما لا ترى الإبل

والأولق يجوز أن يكون فوعلاً من ألق فهو مألوق، ويجوز أن يكون أفعل من ولق. فلمّا التقت الواوان في أول الكلمة همزت الأولى منهما على العادة في ذلك (١)

وقد ذهب إلى أن الهمزة أصل سيبويه، فوزنه فوعل. وعند سيبويه يجوز أن يكون فوعلاً بدليل مألوق، وأن يكون أفعل بدليل مولوق، فالهمزة زائدة (٢)

- أبان: اسم رجل أو جمل. قيل: وزنه أفعل، وقيل: وزنه فعال

- مريم ومدين: قال بعضهم: إنهما شاذان، وقياسهما مرام ومدان، فوزنهما مفعل، وبعضهم قال: وزنهما فعيل لا مفعل، فالياء فيهما ليست عينا

وبعضهم لا يجعله شاذا على الأول، لأنه يشترط في إعلال مفعل أن يشبه بالفعل، كأن يكون مصدرا ميميا، أو اسم زمان أو مكان، وهما هنا علمان

---

(١) الخصائص ٣/٢٩١ - ٢٩٢

(٢) المغني ٥٢

(٣) شرح شواهد الشافية ٣٩٧ وانظر المغني ٥٢

(٤) انظر القواعد والتطبيقات ١٣١

- **الحانُوت** : دُكّان البائع . واختلف في وزنها ، فقيل : فَعَلُوت ، مثل مَلَكُوت ، فقلبت الواو ألفاً لتحرّكها وانفتاح ما قبلها ، كما فعل بطالوت وجالوت ونحوها .

وقيل : أصلُها حانُوَة بسكون العين ، وضمّ اللام ، مثل عرْقُوة ، ولمّا كثر استعمالها خُففت بسكون الواو ، ثُمّ قلبت الهاءُ تاءً ، كما قيل في تابوت ، وأصله [illegible] في قول بعضهم . وقال الفارسيّ : الحانوتُ فاعول ، من حنوت ، تشبيهاً [illegible] من النماء ، تاؤه بدل من واو ، حكاها الفارسيّ في البصريّات . قال [illegible] ان يكون فعلوتاً . وقال الأزهري : التاءُ في حانوت زائدة[1] .

- **مِحْرَ القِرْس** : [illegible] عند سيبويه فعل ، فالميمُ أصل[2] . ونقل الأشمونيّ [illegible] عن سيبويه . وظاهر الاشتقاق يشهد بأنّ الوزن مفعل فالميمُ [illegible] .

- **مَعَد** : يحتمل أن تكون فعل وبه قال سيبويه ، لقولهم تمعددوا ، فالميم [illegible] . ويحتمل أن تكون مفعل ، فالميم زائدة .

- **مُوسى للآلة الحديديّة** : مُشتقّة من أوسيتُ ، أي : حلقتُ . وهي مؤنّث [illegible] عند البصريين لا تنصرف مع العلميّة ، وهذا اشتقاقٌ ظاهر . [illegible] في اشتقاقها من أسوتُ الجرحَ ، أي : أصلحته ، فأصلها مُؤْسى ، ثمّ [illegible] الهمزة واواً .

[illegible] الفرّاء : هي فُعْلى ، فلا تنصرف على كُلّ حال ، مشتقّة من الميس ، [illegible] وأصلها مُيْسى ، قُلبت الياءُ واواً لوقوعها إثر ضمّ ، مع سكونها

[illegible] ١٦٩ [illegible] وأحسن منهما أن يكون فلعوتاً مقلوباً كطاغوت من [illegible] من طغيت وحنوت ، والتهذيب للأزهري ٥ : ٢٥٠ وديوان الأدب ١ : ٣٧٠ [illegible] (حانوت) ١ : ١٧ واللسان (حنا) والمغني ٦٤

[illegible] ٢١٠

[illegible] ٣٦٣ ولم أقف في كتاب سيبويه الا على قوله بأصالة الميم

[illegible] : ٢٠٠ و ٣٠٨

[illegible] الشافية ٢ : ٣٣٥ ـ ٣٣٧ وابن يعيش ٩ : ١٥١ ـ ١٥٢ و ٦ : ١٢٠ والمغني ٥٦

وأمّا موسى الطُّلَم فقال أبو عمرو هُو مُفْعَل أيضاً ، بدليل انصرافه بعد التنكير ، وقال الكسائي هُو فُعْلَى ، مُلْحَقة للإلحاق ، وإلّا وجب منع صرفه بعد التنكير[1]

- مَنْجنيق . النُّون الأولى زائدة عند سيبويه لسقوطها في الجمع (مجانيق) . فوزنه منفعليل . وقال غيره أنّ الميم والنّون الأولى زائدتان لـ من العرب مَنْ يقولُ جنقناهُم . أيْ رميناهُم بالمنجنيق والصحيح مذهب سيبويه[2]

- مَنْجنُون لسيبويه فيها قولان أصحُّهما أنّ الميم أصْلٌ وكذلك النو[ن] بعدها . والنّون الثانية لام الكلمة والكلمة رباعيّة الأصل ، وكررت اللا[م] للإلحاق بعضرفوط فوزنها فعللول والزَّاي الآخر يقولُ بزيادة النون الأو[لى] وتكرير اللام . والأوّل أصح لجمع العرب له على مناجين فثبوت النُّون [في] الجمع دليلٌ على أصالتها[3]

- فينان وهو الرَّجُلُ الحسن الشعر طويله يحكم بزيادة الياء بشهـ[ـادة] الاشتقاق لأنّ الفنن الغصْنُ . والشعْرُ كالغصن ، فوزْنُه فيعال وقـ[ـال] الجوهريُّ هُو فعلان من الفينة

- شيطان إمّا أن يكون على وزن فيعال من الشطن وهو الحبْلُ المفتو[ل] صلابة . وإمّا أن يكون من شاط يشيطُ إذا ذهب باطلاً[5]

---

(١) انظر سيبويه ٤ ٢٧٢ ، ٣١٠ وشرح الشافية ٢ ٣٤٧ - ٣٤٩ والمغني ٥٦ - ١

(٢) سيبويه ٤ ٢٩٣ ، ٣٠٩ وشرح الشافية ٢ ٣٥٢ - ٣٥٣ وابن يعيش ٩ ١٥٢ والمغني
وهو لفظ معرب . انظر الجواليقي ص ٣٠٧

(٣) سيبويه ٤ ٢٩٢ وشرح الشافية ٢ ٣٥٣ - ٣٥٥ وابن يعيش ٦ ١٤٠ - ١٤١ ، ٩
والمغني ٥٧

(٤) المقتضب ٣/٢٣٦ وشرح الشافية ٢ ٣٣٩ وابن يعيش ٩ ١٥٥ والمغني ٦١

(٥) الصحاح (شطن) والمغني ٦١

ـ تَرْجُمان . يُقال : قد تَرْجَمَهُ وعنه . فالفِعْلُ يدلُّ على اصالة التّاءِ ، فوزنه مفعلان . وهو معرّب . وقيل : عربيٌّ . وزعم بعْضُهم انّه يجوز ان يكون مأخوذاً من الرَّجْم بالحجارة ؛ لأنَّ المُفسّر يرمي بالخطاب كما يرمى بالحجارة ، فوزنه تفعلان[1]

ـ أُنْفِيَة . أُرْبِيَة

تحتمل هاتان الكلمتان وزنين . أوّلُهما (فُعْلِيَّة) ؛ لأنَّ الهمزة فاء في قولك (أنف) من قول النّابغة

لا تقذفنّي بِرُكْنٍ لا كفاءَ لَهُ ... وإنْ تَأَثَّفَكَ الأعْداءُ بالرِّفَد

. ومنها (أنف) . وقال الرّاجز

وصاليات ككما يُؤَثْفَيْنْ

ووزنه ـ حينئذ ـ (يُفعلين) ولا ضرورة فيه

والآخر (أُفْعُولة) . ولامها عندهُ واوٌ لما حكى ابنُ الاعرابيِّ : جاء يَثْفُوهُ ويثفيه : إذا جاء يتْبعُهُ . وكان القياس فيها ان يُقال : أُثْفُوَةٌ .. إلّا ان الواو قُلبتْ ياء تخفيفا ، كالأدْحيّ ، وقياسه أُدْحُوٌّ ؛ لأنّهُ من (دحوْتُ) . وتجمع على اثافيّ . والمسموع تخفيفُها . فتحتمل ـ بناء على ما تقدَّم ـ أن تكون مخففة منْ افاعيل ، حُذفت الياءُ ، او مُخفّفة من (فعاليْ) حذفت الياءُ الأولى

---

[1] شرح ابن الشجري ١ / ٢٠٤ وحاشية الشيخ يس على التصريح ٢ / ٣٦٢ والمغني (حاشية) ٦١ .

[2] وتثفيه مثل يثفوه . وهذا لا يكونُ إلّا من الواو . وحصل في الكلمة قلبٌ مكانيٌّ ، بتقديم الواو . ويجوز ان يكونا اصليين . وهذا يُقوّي انّها واوية . انظر المنصف ٢ / ١٨٥ ـ ١٨٦ . وانظر المنصف ٢ / ١٨٤ ـ ١٨٦

والقول في (أُزْبِيَّة) كالقول في (أُثْفِيَّة) بناء على اخذها من (زهليزبو) ، او من (الازب)[1]

- جيخاء ، غيغاء ، هيهاء تحتمل ان تكون فيعالاً ، وان تكون فعلالاً فمن قال بالأول جعل الفعل على وزن (فاعل) ، ومن قال بالثاني جعل الفعل على وزن (فعْلل)[2]

تعدد وزن الكلمة الواحدة احتمالا

إذا بنينا من شوى فُعْلا جاز لنا ان نقول شِيٌّ بكسر الشين وضمها واصلها شُويٌ ، ثُمّ قُلبت الواوُ ياء وأُدغمتْ في الياء التي بعدها . وإنّما كان الكسر اكثر لاجل الياء الساكنة فاذا كان بكسر الشين أمكن ان يحتمل ان يكون فِعْلاً . ومثْلُ هذا لو احدنا من حييت مثْل فِعْل وفُعْل . ويجوز على هذا ان يكون قولهم القِيُّ للفلاة فِعْلا وفُعْلا جميعا ، وعينه واوٌ لانّه من القو . ومنه قوله تعالى ﴿ ومتاعا للمُقوين ﴾ قيل انهم السّالكون في القِيّ وهو الفلاة القفْرُ .

وممّا يحتمل ان يكون فِعلا وفُعْلا دِيكَ وفيلٌ قال ابو الفتح يجد الخليلُ وسيبويْه في ديك وفيل أنْ يكونا فعْلا وفُعْلا . ويجريان الواحد في هذا المعنى مُجْرى الجميع ، نحو بيض في جمع ابيض . وإنّما هي فُعْلٌ

ويقول ابو الحسن إنّما تُبْدلُ من الضّمّة كسْرة في الجمع ، نحو بيض لا في الواحد فكلمة (التِّيه) يمكن ان تكون على قول الخليل والأخفش فعْلا - الواو ، نحو عيدٍ وقيلٍ . انقلبت واوه ياء لسكونها وانكسار ما قبلها وهذا

---

(١) انظر المنصف ٢ ١٨٦

(٢) انظر المنصف ٢ / ١٧٢ - ١٧٥ وانظر ماتقدم ص ٢٢

(٣) المنصف ٢ / ٢٢٦

(٤) المنصف ١ / ٢٩٧ ، ٢٦٥

على قول الخليل ان يكون من الياء ، فيكون فِعْلاً وفُعْلاً جميعاً ، فيكون كرِيك ورميل . وقد ذكرتهما

فامّا على قول الأخفش فان كان تبهُ من الياء فلا يجوزُ إلّا ان يكون فِعْلاً دون فُعْل لأنّهُ لو كان فُعْلاً لقيل توهٌ لأنّهُ واحدٌ لا جمع .. »[1] .

. وكذلك عيشٌ يصلح ان يكون عند الخليل فعْلاً وفُعْلاً جميعاً . فإذا كان فُعْلا فكانه كان عُيْشا ، فأبدل الضّمّة كسرة لتسلم الياء ، فصارت عيشاً ، كما ترى

وخالف ابو الحسن الأخفش ، وقال لو كان فُعْلاً لقال عُوش . كما انّه يقول في فُعْل من البيع بُوعٌ . ويقول في بيض فُو فُعْلٌ . ولكنّه جمْعٌ . والواحدُ ليس على مذهب الجمع

قال ابو الفتح واما فصْلُهُ بين الواحد والجمع في فُعْل ممّا عينه ياء ، فانه يقولُ في الواحد بُوعٌ ويقول في جمع ابيض بيضٌ . فهو قول[3]

قال ابو عليّ ويقوّيه انّ الجمع اثقل من الواحد . والواو اثقل من الياء ، فهرب من الواو في الجمع ، واقرّها في الواحد فلذلك قالوا بيضٌ ، ولم يقولوا بُوض ويدلّ على صحة ما ذهبوا اليه . وانّهم لم يقولوا بُوضٌ انّهم قد قالوا في جمع الحير واصله الواوُ فاذا كانوا قد هربوا ممّا أصلُهُ الواوُ إلى الياء فلا تُقلب اليا واوا في الجمع وأنْ يُصحّحوها ياءً أجدرُ »[4]

ثم انهم قد قلبوا الواو ياء في الواحد مع خفّته مثل مشيب ، ومنيل . فاذا كانوا قد فعلوا هذا في الواحد فهم بان يفعلوه في الجمع أجْدر[5] .

المنصف ١ / ٢٦٥ _ ٢٦٦ :

المنصف ١ / ٢٩٠

المنصف ١ / ٢٩٥

المنصف ١ / ٣

المنصف ١ / ٣

- ولو بنيت مثل فعْوَل من القُوّة لقلْت قوّى فقلبت اللام ياءً لأنها رابعةٌ ، ثمّ قلبت الياء ألفاً

وكذلك لو بنيْت مثل فوْعل من القُوّة لقلْت قوّى لأنّ اللام وإنْ كانتْ او جنْب العيْن ، فإنها قدْ وقعتْ رابعة . والعين قبلها مفتوحةٌ

ومثل القوّة شوى وطوى لو احدث منهما على مفْول وفوْعل إلاّ أنّ قوى عينهُ ولامُه واوٌ . وشوى وطوى عيْنُهما واو ولامُهما ياءٌ

- ممّا اختلف اهل العربية في وزنه ورأوْهُ محتملا لوجهين ما قد حسر فيه الأُصُولُ . مثل (دُلامص) فالخليل يرى زيادة الميم . فوزنه فُعامل بدليل قولهم دلاصٌ ودليصٌ في معناه

ويمكن ان يُقال إن دُلامصا من الرباعيّ وقدْ قوّى المازنيُّ هذا القول فتكون الميم أصْليّةً فوزنه فُعالل

ومثله القمارص

ومثل هرْماس وزنها امّا فعمالٌ . وامّا فعْلالٌ . فمن قال الميم زائدةٌ ، استدلّ بالاشتقاق . ومنْ قال الميمُ أصْلٌ ، استدلّ بانّ الأصْل في اسم إذا لم تتعذر أنْ تكون اصلا

- إنْقحْل يقال رجلٌ قحْلٌ وامْرأةٌ قحْلةٌ مُسنّان . ورجُلٌ إنقحْلٌ . وإمرأة إنْقحْلة بكسر الهمزة مُخْلقان من الكبر والهرم وقد قال قومٌ إنّها في معنى قحل . وليْس منْ لفظه . وانّه لا زيادة في اوّله كذا حكى ابو عمرو بعضهم .[٢] ووزنه حينئذ فعْللٌ

(٥) المنصف ٢ ٢١٣

(١) انظر المنصف ١ ١٥١ - ١٥٣ وانظر الخصائص ٢ ٥١ والمغني ٥٥ - ٥٦ والدُّلامص البرّاقة . والقُمارص اللبنُ الشديد الحموضة والهِرْماس الأسد

(٢) المنصف ١/ ٣٠

وقال ابن جني : ينبغي أن تكون الهمزة في إنقحل للإلحاق بما الثلاثة بها من النون من باب جردحل . ومثله ما روي عنهم من قولهم : إنزهو ، وامرأة مرفوة إذا كانا ذوي زهو ، ولم يحك سيبويه من هذا الوزن إلا إنقحلاً وحده .

ويمكن أن يقال إن أصلها (القحل) زيدت بالهمزة والنون في أوله ، وإن كانت هذه الزيادة لا تكون إلا في الفعل ، ويكون وزنها (إنفعل) .

المشترك صورة بين الأسماء والأفعال مع اختلاف الوزن تقديراً

قد يشترك بعض الأسماء مع بعض الأفعال في الصورة ، ويكون الخلاف في الوزن تقديراً ، ومن ذلك

١ ـ صبّ وقرّ تحتملان أن تكونا اسمين ، وأن تكونا فعلين ، ولا يفرق بين الاسم والفعل إلا بالسياق والعلامات التي يختص بها الاسم أو الفعل ، وحركة آخره ، لأنهم قالوا رجلٌ صبٌّ ويومٌ قرٌّ ، وأصلهما صببٌ وقررٌ ، كما تقول صببت يا رجل ، وقررت يا يوماً مهداً كقولك حذر فهو حذرٌ ، وبطر فهو بطرٌ [٢]

ويؤخذ من هذا النص اتحاد صورة الفعل مع الوصف في باب فرح يفرحُ سواء أكان مضاعفاً أم غير مضاعف ، واللبس إنما يكون في حال إسكان آخره المضعف أو غيره ، وعدم لحاق العلامة التي تميزه إن كان فعلاً أو اسماً . أما إن ظهرت حركة الآخر ولزم البناء على الفتح ، فهو الفعل ، وإلا فهو الاسم ، والميزان الصرفي لا يغير حركة الآخر أهمية

٢ ـ طلب تحتمل أن تكون فعلاً ماضياً مبنياً على الفتح ، وتحتمل أن تكون مصدراً ليس بين الوزنين خلاف ظاهر إلا في حركة الحرف الآخر ، وليست من

---

(١) لسان (قحل)
(٢) المنصف ١ / ٣٢٠

مجال الميزان ، بل من مجال الإعراب فالتعبير أو الاختلاف تقديري . . ولولا التقدير لكان اللفظ عين اللفظ .[1] ويقال هذا في كل فعل مفتوح العين في الماضي ، مصدره على (فعل)

٣ ـ صيد . إن قلنا صيد[2] العين فهو فعل وإن قلنا الصّيد فهو اسم ، وأنت ترى أنهما على فعل وحركة الآخر تعيّن كونه اسما أو فعلا ثم أنّ السّياق يعيّنه وليس الكلام فيه من مجال الميزان بل من مجال الإعراب

المشترك صورة بين الأسماء والأفعال مع اختلاف الوزن

قد يتفق الاسم مع الفعل في الصورة مع اختلاف الوزن ...... المضاعف حيث تجد صورة المصدر وصورة الفعل تكون ...... تكون فعلا وتحتمل أن تكون مصدرا فإن كانت فعلا فوزنها (فعل) وإن ...... مصدرا فوزنها (فعل) هذا إذا لم تك في الكلمة ما يميزها فإن كان ...... ما يميزها ، مثل حرف آخره بالفتح وهو بناء اختص به الماضي فهو فعل ولا يحتمل غير ذلك ووزنه فعل ...... الإدغام لا يعتدّ به في ......

اتّحاد الصورة والوزن مع الخلاف التقديري

اتّحاد صورة المفرد الواويّ العين المضموم الفاء مع صورة الجمع كان جمعا لاسم ثلاثيّ قبل آخره مدّة . وعينه مُعلّة

يقولون في جمع سوار سُوْر . وأصْلَهُ (سُوُر) بضمّ العين والفاء ...... هربوا من الضّمّة إلى السّكون استثقالا للضّمّة في الواو . ولمّا كانوا ......

---

(١) تصريف الأسماء ٤٧

(٢) فعل ليس من أبنية الأفعال بل يسمع وجود فعل ثلاثي ساكن العين أصله ...... ساكنا عند اتصاله بضمير رفع متحرك وإن ورد فعل ساكن العين ، فهو من ...... ضرورة أو تخفيفا

الرُّسُل والكُتُب رُسْلٌ وكُتْبٌ ، فيسكنون غير الواو كراهيةَ الضَّمَّة ، ويجيزون التسكين والتحريك ، كانت الواو حقيقةً بالزام السُّكونِ ؛ لأنّه قد انضمَّ إلى أنَّ الحركة مستثقلةٌ ، أنَّ الحرف نفسهُ واوٌ ، والواو ثقيلةٌ ، فلذلك اقتصروا فيها على التسكين وحده .

والنُّور أيضا معروف ، مفرد ليس بجمع ، ووزنه فُعْل ، لا تخفيف فيه ، بصُورة واحدة ، والوزن واحد ، والخلاف تقديريٌّ ، فوزن المفرد مثل قُفْل ، [illegible] جمع مثل خُضْر

[illegible] الفاظ لا نحصيها قاعدة [illegible] فرط الحديث عنها[*]
[illegible] صورة المصغّر مع اختلاف أصل المصغر تقديرا ، فيتّحد الوزن التصغيري ، ويختلف الوزن الصرفيّ تقديرا

[illegible] مثل (خطاب) [illegible] مذهب الخليل إلى حذف الألف من [illegible] في التحقير [illegible] بعد ردّ الهمزة التي هي لامٌ ـ كأنّهُ حقّر خطيأً ، [illegible] خُطيء فيدغم ياء التحقير في ياء خطيء ، فالوزن التّصغيريُّ فُعيعل ، [illegible] في فُعيل

[illegible] يونس إلى حذف الياء من خطايا لأنّها نظيرة الهمزة من قبائل ، [illegible] الهمزة التي هي لامٌ ، فيصير كأنّه حقّر (خطاء) بوزن (خطاع) كما [illegible] (خطاع) خُطيع . فكذلك تقولُ في تحقير (خطاء) خُطيْءٌ وزنها [illegible] (فُعيْعلّ) والصّرفيّ (فُعيلّ) فيتّفق اللّفظان على هذا من أصلين [illegible] أي مُكبَّريهما المقدّرين) وتقديرين متضادين ، مع اتّفاق ظاهر [illegible] الياء الثّانية في مذهب الخليل هي همزة فعائل التي كانت في المفرد

[illegible] ١ [illegible] ٣٣٦

[*] مثلا ص ٤٤ ، ٤٥ ، ٤١ من هذا البحث ، والمنصف ٢ ، ٨٧

ياء ، ثم قلبت همزة . وفي مذهب يونس هي الالف التي تزاد في صيغة منتهى الجموع[1] .

وبهذا نختم هذا البحث . بعد ان انبنا على مُعْظَم مسائل احتمال الصورة اللفظية لغير وزن واحدٍ . واوردنا شيئا من الالفاظ التي تحتمل غير وزن واحد ولا أدّعي إنني استوعبت جميع الالفاظ او قاربْتُ . بل انني ذكرْتُ شيئا وتركْتُ اشياء يمكن ان تدْخل فيما ذكر . ويمكن ان يُقاس ما تُرك على ماذكر واخر دعوانا ان الحمد لله ربِّ العالمين والحمد لله الذي بنعمته تتمُّ الصالحات وصلى الله وسلّم على سيّنا محمد واله وصحبه

• • • • •

(1) انظر المنصف ٢ / ٨٦ ـ ٨٨

دليل المصادر والمراجع

- الأشباه والنظائر / السيوطي (٩١١) تحقيق طه عبد الرؤوف سعد / مكتبة الكليات الأزهرية / القاهرة ١٣٩٥ هـ
- الأفعال / ابن القطاع (٥١٥) صورة عن الطبعة الأولى بحيدر آباد / الهند / ١٣٠ هـ
- الأمالي الشجرية / هبة الله بن علي العلوي (٥٤٢) صورة عن طبعة الهند .
- البصريات / أبو علي الفارسي (٣٧٧) تحقيق د. محمد الشاطر / مطبعة المدني / القاهرة / ط أولى ١٤٠٥ هـ
- بغية الآمال / اللبلي (٦٩) تحقيق د. سليمان العايد
- التصريح على التوضيح / خالد الأزهري (٩٠٥) دار الفكر / بيروت / صورة
- التصريف للمازني (٢٤٩) = المنصف لابن جني
- تصريف الأسماء / محمد الطنطاوي ( ) ط الخامسة ١٣٧٥ هـ الناشر كلية اللغة العربية / الأزهر
- تصريف الأفعال ومقدمة الصرف / عبد الحميد عنتر / ط ثانية ١٤٠٩ هـ / الجامعة الإسلامية / المدينة المنورة
- تهذيب اللغة / الأزهري (٣٧٠) محقق جماعة / القاهرة
- حاشية الجاربردي لابن جماعة = شرح الجاربردي
- حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك / الناشر / دار إحياء الكتب العربية / عيسى الحلبي / مصر
- الخصائص / ابن جني (٣٩٢) تحقيق محمد علي النجار / صورة
- دراسات لأسلوب القرآن / محمد عبد الخالق عضيمة (١٤٠٤ هـ) القسم الثاني / الناشر جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
- ديوان الأدب / إسحاق بن إبراهيم الفارابي (٣٥٠) تحقيق د. أحمد مختار عمر / القاهرة ١٣٩٥ هـ
- شرح الأشموني على ألفية ابن مالك = حاشية الصبان
- شرح الجاربردي لشافية ابن الحاجب (ضمن مجموعة الشافية من علمي الصرف والخط) عالم الكتب / ط ثالثة / ١٤٠٤ هـ صورة

- شرح شافية ابن الحاجب، الرضي محمد بن الحسن الإستراباذي (٦٨٦) تحقيق محمد نور الحسن وزميليه / ط ١٣٩٥ هـ بيروت صورة نشر دار البار مكة
- شرح شواهد الشافية ، عبدالقادر البغدادي (١٠٩٣) شرح شافية الحاجب
- شرح المفصل يعيش بن يعيش (٦٤٣) صورة عن الطبعة الاولى
- الصحاح ، الجوهري (٣٩٣ تقريبا) تحقيق احمد عبدالغفور عطار
- عروض الورقة ، الجوهري (٣٩٣ تقريبا) تحقيق د صالح جمال بدوي نادي مكة الثقافي ، ١٤٠٦ هـ مكة
- القاموس الفيروز ابادي (٨١٦) ط ثالثة ١٣٠١ مصر
- القول الفصل في المصغر والنسب والوقف والامالة وهمزة الوصل عبدالحميد عنتر ط ثانية ١٤٠٩ الجامعة الاسلامية المدينة المنورة
- القواعد والتطبيقات في الابدال والاعلال عبدالسميع شبانة ط ثالثة ١٣٠٢ القاهرة
- الكتاب سيبويه عمرو بن عثمان (١٨٠ تقريبا) تحقيق عبد السلام هارون مصر
- لسان العرب ابن منظور (٧١١) دار صادر بيروت
- المصباح المنير الفيومي (٧٧٠) المطبعة مصطفى الحلبي القاهرة
- المعرب للجواليقي (٥٤٠) تحقيق احمد محمد شاكر ط ثانية ١٣٨٩
- المغني في تصريف الافعال محمد عبد الخالق عضيمة (١٤٠٤) ط اولى ٣٠٤ دار العهد الجديد القاهرة
- المقتضب المبرد (٢٨٥) تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة القاهرة
- المنصف ابن جني (٣٩٢) تحقيق ابراهيم مصطفى وعبد الله امين ٣٠٣ القاهرة
- نظم الفوائد ابن مالك (٦٧٢) تحقيق د سليمان العايد مجلة جامعة ام القرى العدد الثاني
- الوافي في التصغير والنسب والوقف والامالة وهمزة الوصل احمد ابراهيم عمارة رابعة ١٤٠٨ / الجامعة الإسلامية ، المدينة المنورة

دراسات في :

العلوم التربوية والنفسية

دراسة العلاقة بين مستوى الطلاب في اللغة الانجليزية ومستوى انجازهم في الدراسة الجامعية بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن

إعداد

د . صبحي عبد الحميط قاضي*

* الدكتور صبحي عبد الحميط قاضي ، حصل على الدكتوراة في إدارة التعليم من جامعة دنفر بولاية كولورادوا بالولايات المتحدة الامريكية عام ١٩٧٦ م ويعمل أستاذا مشاركا بكلية التربية بالطائف

ملخص البحث

يتم التدريس في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن باللغة الانجليزية . ويأتي جميع طلاب الجامعة تقريبا من المدارس الثانوية السعودية التي لا تقدم لطلابها سوى قدرا محدودا من اللغة الانجليزية لذلك فإن الجامعة أعدت لمن يرغبون الالتحاق بها برنامجا مكثفا في الانجليزية بالسنة التحضيرية حيث يتم قبولهم في الجامعة (من ضمن شروط أخرى) على أساس التقديرات التي يحصلون عليها في نهاية البرنامج ولقد عنيت هذه الدراسة بفحص العلاقة بين تقدير الطالب في اللغة الانجليزية للسنة التحضيرية وانجازه في الدراسة الجامعية إن تم قبوله فيها وجرى قياس الإنجاز بواسطة عدد الساعات التي ينهيها الطالب بنجاح في أول فصلين دراسيين من دراسته الجامعية بالإضافة إلى معدله التراكمي خلال نفس الفصلين الدراسيين

كان عدد أفراد العينة خمسين طالبا ممن أنهوا السنة التحضيرية وقبلوا في الدراسة الجامعية وأنهوا عاما دراسيا (فصلين دراسيين) منها ثم تتبع هؤلاء من خلال سجلاتهم الرسمية حيث جمعت تقديراتهم في اللغة الانجليزية للسنة التحضيرية ، وتقديراتهم في الفصلين الأول والثاني من دراستهم الجامعية وعدد الساعات المعتمدة التي أنهوها بنجاح ثم أجري اختبار ت وحسب معامل الارتباط لمعرفة مدى الفروق والعلاقات بين المتغيرات تحت الدراسة وقورنت نتائج هذا البحث ببحوث سابقة أجريت في نفس الاتجاه ولكن على طلاب من مجتمعات أخرى ويدرسون في الولايات المتحدة وعلى مستوى الدراسات العليا ، فوجد أن هناك توافقا في بعض النتائج واختلافا في البعض الآخر

وجد أن هذا البحث يؤيد الدراسات السابقة في عدم وجود علاقة بين تفوق الطالب في اللغة الانجليزية وتحصيله في العلوم الطبيعية الاساسية والتطبيقية (الهندسية) علما بأن الطالب يدرس في الدراسة الجامعية في الجامعات التي اجريت فيها كل هذه الدراسات الا إذا كان مستواه في اللغة الانجليزية لا يقل عن مستوى معين يختلف حسب الجامعة

واختلفت نتيجة هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في انها لم تثبت وجود علاقة بين مستوى الطالب في اللغة الانجليزية ومعدل عدد الساعات التي ينهيها في الفصل الدراسي الأول من عامه الدراسي الأول في الجامعة وقد يكون هذا الاختلاف ناتجا من الاختلاف في نظام وبعض الإرشاد الأكاديمي الذي تتبعه الجامعات مع طلابها

وانطلاقا من عدم وجود ضرر على الطالب ناتج عن دراسته باللغة الانجليزية كما جاءت نتيجة هذا البحث ، كانت التوصية بضرورة استمرار جامعة الملك فهد في تدريس العلوم والتكنولوجيا باللغة الانجليزية رغبة في تحقيق التنويع المطلوب في التعليم العالي وتحقيقا للسرعة المطلوبة في نقل وتطويع وتوطين التكنولوجيا لهذا البلد المبارك

المقدمـــة :

لقد حظي موضوع مشكلات الطلاب غير الناطقين أصلا باللغة الانجليزية الذين يدرسون في جامعات الولايات المتحدة الامريكية بالكثير من الدراسة والبحث . واهتمت تلك الدراسات بالمحاور [illegible] التي تمكن أن تؤثر في التحصيل الدراسي أو الانجاز الأكاديمي لأولئك الطلاب ومن هم تلك المحاور التكيف الاجتماعي والدراسة باللغة الانجليزية التي لا [illegible]

الذين يدرسونها بهذه اللغة

ولقد اهتم الباحث [illegible] جامعة الملك فهد [illegible] (جامعة الملك فهد حاليا) [illegible] اللغة الانجليزية في [illegible] تأثيرها في الانجاز الأكاديمي [illegible]

الانجليزية في [illegible]

وطلاب جامعة [illegible]

لا يعتبرون [illegible] في اللغة الانجليزية [illegible]

يدرسونها [illegible] في اللغة الانجليزية [illegible]

الجامعة [illegible] في اللغة الانجليزية [illegible]

اختبارة قبل دخوله [illegible] الجامعة [illegible]

يمنح الطالب [illegible] ثم تحسب معدلة [illegible]

الدراسيين [illegible]

بالإضافة إلى معدله [illegible]

الانجليزية ينتقل في جامعة [illegible]

من الجامعة بحسب كل حالة

ومقارنة وضع الطالب الذي يدرس في الولايات المتحدة [illegible] القومية والطالب الذي يدرس في بلده بلغة غير لغته القومية [illegible] تأثير استخدام اللغة الاجنبية على الانجاز الاكاديمي للطالب إذا كان [illegible] بلده تعطي نتائج أقوى من دراسة نفس التأثير على الطالب في بلد غير [illegible]

ينتمي اليه وذلك لاستبعاد تأثير العوامل الأخرى المصاحبة للاغتراب والتي [illegible] شوائب في النتائج . ومثال تلك الشوائب تأثير الاختلاف الاجتماعي في القيم والمبادئ في البلد المضيف والعوامل النفسية المتعلقة بالبعد عن الأهل والوطن .

من هنا تتلخص فكرة هذا البحث وهي دراسة العلاقة بين مستوى الطلاب في اللغة الانجليزية ومستوى تحصيلهم الأكاديمي إذا كانوا يدرسون في المملكة العربية السعودية باللغة الانجليزية ومقارنة النتائج بنتائج الدراسات السابقة التي أجريت في الولايات المتحدة حول نفس الموضوع

ولقد أجري هذا البحث بصفة عملية في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الحصول على المعلومات اللازمة من المسئولين عن [illegible] والتسجيل أثناء سنة [illegible] في الجامعة في العام الدراسي ١٤٠٥/ ١٤٠٦ [illegible] الأكاديمية لطلاب الجامعة ولقد [illegible] في المعدل التراكمي [illegible] الجامعي) [illegible] استخدام اللغة الانجليزية في التدريس [illegible] آراء الطلاب

[illegible] الطلاب الأكاديمية من سجلاتهم حالات

أهمية البحث

إن الهدف من هذه الدراسة هي التحقق من وجود علاقة بين مستوى الطلاب في اللغة الانجليزية ومستوى تحصيلهم الأكاديمي بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالمملكة العربية السعودية حيث أن لغة التدريس في هذه الجامعة هي اللغة الانجليزية . ومقارنة النتائج بنتائج دراسات سابقة أجريت في الولايات المتحدة على الطلاب في جامعاتها الذين يأتون من دول لغتها القومية أو الرسمية ليست اللغة الانجليزية

ملحوظات :

- الطلاب الحاصلون على معدل عام أقل من ٧٠٪ في اللغة الانجليزية في السنة التحضيرية بجامعة الملك فهد سوف يحرزون معدلات تراكمية في دراستهم الجامعية أقل من المعدلات التراكمية التي يحرزها الحاصلون على معدل عام في اللغة الانجليزية يزيد عن ٦٩٪
- أثناء الدراسة الجامعية سوف يجتاز الطلاب الحاصلون على أقل من ٧٠ كمعدل عام لمواد اللغة الانجليزية في السنة التحضيرية عدداً من الساعات الدراسية المعتمدة في الفصل الدراسي يقل عن عدد الساعات الدراسية المعتمدة التي يجتازها زملاؤهم الذين حصلوا على أكثر من ٦٩ كمعدل عام لمواد اللغة الانجليزية في السنة التحضيرية

المعلومات المستخدمة في الدراسة

١ - الدرجة التي حصل عليها الطالب في كل من الفصل الأول والفصل الثاني للسنة التحضيرية

٢ - معدل درجات الطالب في كل من الفصل الأول والفصل الثاني للسنة الأولى التي يقبل فيها الطالب للدراسة الجامعية

٣ - مجموع عدد الساعات التي يجتازها الطالب خلال الفصل الأول والثاني للسنة الأولى التي يقبل فيها الطالب للدراسة الجامعية

وصف العينة :

تم اختيار العينة من خلال تتبع السجلات لدى المسؤولين في السنة التحضيرية والتسجيل بأثر رجعي لحصر عينة من الطلاب الذين أنهوا السنة التحضيرية وتم قبولهم في الدراسة الجامعية وأنهوا فصلين دراسيين من الدراسة الجامعية .

وقد تم توزيع عينة الدراسة في مجموعتين :

١ - الطلاب الذين حصلوا على معدل في اللغة الانجليزية للسنة التحضيرية يقل عن ٧٠٪ .

٢ ـ الطلاب الذين حصلوا على معدل في اللغة الانجليزية للسنة التحضيرية يزيد عن ٦٩٪

ومع أن هذه الدراسة قد تم اجراؤها على طلاب جامعة الملك فهد للبترول والمعادن فإن بالامكان تعميم النتائج على كل جامعة أو كلية تستخدم لغة تدريس مع طلابها تختلف عن لغتهم القومية في العلوم الطبيعية والاساسية والتطبيقية ولا تعني النتائج على طلاب العلوم الاساسية والعلوم النظرية الأخرى.

العينة

تم اختيار العينة من الطلاب الذين بدأوا دراستهم الجامعية باختيار المواد العلمية المتخصصة في العلوم والهندسة وذلك في مجموعتين

مجموعة الأولى

٢٣ طالب حصلوا على معدل في اللغة الانجليزية للسنة التحضيرية يقل عن ١٠ وهم المسجلين دراسيين من مدرسة جامعة

مجموعة الثانية

٢١ طالب حصلوا على معدل في اللغة الانجليزية للسنة التحضيرية يزيد عن ٦٩ وهم المسجلين دراسيين من مدرسة جامعة

أهمية الدراسة

إن حكومة المملكة العربية السعودية لا تدخر وسعا في سبيل نشر التعليم في المملكة. ولقد حظي التعليم العالي بنصيب سخي من دعم الدولة المادي والمعنوي ويشهد على ذلك الجامعات السبع في أنحاء المملكة والفروع المختلفة التابعة لبعض تلك الجامعات

وقد راعت الخطط الموضوعة للتعليم الجامعي ألا تكون أي جامعة من جامعات السبع صورة مكررة لأي جامعة أخرى. ويأتي هذا الاتجاه متمشيا مع ما جاء في الدراسات والتقارير حول أسباب نجاح التعليم العالي الأمريكي في تحقيق أهدافه. إن أبرز تلك الأسباب هو تنوع التعليم العالي في الولايات

المتحدة[2]. وكذلك نجد أنماطا كثيرة من التنوع في بقية الدول المتقدمة صناعيا[3].

ولعل من أبرز مظاهر التنويع في التعليم الجامعي في المملكة استخدام اللغة الانجليزية في التدريس بجامعة البترول والمعادن (جامعة الملك فهد حاليا) وانشاء مركز يلتحق به الطلاب لمدة عام في حالات عادية قبل التحاقهم بالجامعة لكي يتم اعدادهم اللغوي قبل الدراسة.

وكما هي الحال في أي مؤسسة تربوية على الاطلاق، هناك من الطلاب من يخفقون في إكمال دراستهم ويعانون من تعثر لأسباب متنوعة.

ولكن وضع جامعة الملك فهد مختلف في أن لغة التدريس بها هي اللغة الانجليزية فعليها مواجهة الاستعداد التام من جانب الطلاب بتعلم اللغة الانجليزية وذلك في حالة اخفاق نسبة من طلابها في إكمال دراستهم بها. ومن هنا تأتي الحاجة إلى هذه الدراسة.

إن هذه الدراسة سوف تبحث في وجود علاقة بين مستوى الطلاب في اللغة الانجليزية ومستوى تحصيلهم الأكاديمي بجامعة الملك فهد حيث إن استخدام اللغة الانجليزية في التدريس فيها حالة خاصة. وبوجود هذه العلاقة فإن اخفاق الطلاب في إكمال دراستهم بالجامعة يكون بسبب لا يختلف عن الأسباب التي نجدها لدى طلاب أي جامعة أخرى وإن كانت تدرس باللغة العربية. أما في حالة وجود هذه العلاقة فإن الدراسة تلخص في عدد من التوصيات تتناسب مع الأهداف التي تسعى الجامعة نحو تحقيقها. فمما لا شك فيه أن الطالب الذي يتعثر في إنجاز أهدافه التعليمية بسبب اللغة فإنه يضيع وقت المدرس ووقت زملائه في قاعة الدرس وفي المعمل ويصاب بنوع من التوتر.

ولقد ركزت هذه الدراسة على إنجاز الطلاب خلال أول فصلين من دراستهم الجامعية لأن الدراسات السابقة التي أجريت على الطلاب الأجانب في الجامعات الأمريكية أثبتت أن أول فصلين دراسيين تمثل الفترة الحرجة بالنسبة لمتطلبات المهارات اللغوية حيث وجد أنه بعد هذه الفترة إما أن يستمر الطالب في الجامعة نفسها أو أن ينتقل إلى جامعة أخرى تبدو له أن متطلباتها أسهل.

متطلبات الجامعة التي بدأ فيها أو أن يقوم بتغيير تخصصه ، أو يتوقف عن الدراسة ويعود إلى وطنه .

تعريف المصطلحات :

١ ـ مستوى الطالب في اللغة الانجليزية للسنة التحضيرية هو حاصل جمع تقديره من مائة درجة في الفصل الأول وفي الفصل الثاني للسنة التحضيرية مقسوما على ٢

٢ ـ والسجل الأكاديمي للطالب يشتمل على عدد الساعات الدراسية التي يجتازها الطالب بنجاح ، والمعدل العددي التراكمي

٣ ـ الساعات الدراسية هي القيم العددية التي تعطى للمواد المختلفة بحسب مدة وعدد مرات اللقاء المطلوبة لمواده كل أسبوع على مدى الفصل الدراسي ، فكل لقاء أسبوعي لأي مادة مدته ٥٠ دقيقة يحسب ساعة دراسية واحدة ، والمعملين يحسب ساعتين وهكذا

٤ ـ الفصل الدراسي مدته نصف السنة الدراسية تقريبا وينتهي بامتحانات نهائية والتقديرات النهائية تحصل عليها الطالب في المواد التي سجل فيها .

٥ ـ معدل العددي بدرجات الطالب في الفصل الدراسي الواحد أو معدله العددي التراكمي منذ بداية دراسته إلى آخر فصل دراسي أنهاه الطالب يحسب في جامعة الملك فهد كما يلي

تقدير A يمثله ٤ نقاط عن كل ساعة دراسية

تقدير B يمثله ٣ نقاط عن كل ساعة دراسية

تقدير C يمثله نقطتين عن كل ساعة دراسية .

تقدير D يمثله « ١ نقطة » عن كل ساعة دراسية

تقدير F يمثله « صفر نقطة » .

والمعدل العددي لدرجات الطالب يحسب بقسمة (مجموع النقاط المحسوبة في ضوء التقديرات وعدد الساعات الدراسية) على عدد الساعات الدراسية التي سجل الطالب تقديرات فيها .

مثال : طالب حصل في مادة بثلاث ساعات دراسية على تقدير ٨٠٪ وحصل في مادة ساعتين دراسيتين على تقدير ٠٪ وحصل في مادة أخرى ساعتين دراسيتين على تقدير ٠٪ ، فإنه يحصل على معدل يساوي

٣×٤ + ٢×٣ + ٢×٢ صفر
―――――――――――――
٣ + ٢ + ٢

أي نحو ٢,٣ نقطة وذلك يعني أن تقديره العام أعلى من ٢ بقدر الكسر العشري الناتج

٦ ـ النجاح الأكاديمي يعني حصول الطالب على معدل عددي تراكمي لا يقل عن « نقطتين »

الدراسات السابقة

استخدم الباحث تسهيلات التي تقدمها كل من مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية بالرياض و

University Microfilms, Ann Arbor, Michigan, U.S.A.

وذلك للحصول على قوائم بعناوين وموضوعات الأبحاث ذات العلاقة بهذا البحث

ولقد لوحظ أن معظم الأبحاث التي تتوفر فيها خصائص البحث العلمي الدقيق التي اجريت على الطلاب الأجانب الذين يدرسون في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية تمت في الستينيات والسبعينيات

ولعل من أكثر الدراسات علاقة بموضوع دراسة اجراها معهد

Institute of International Education

في عام ١٩٦٧ ـ ١٩٦٨ م على الطلاب الأجانب الذين يدرسون في جامعات الأمريكية ووجد أن الذين تخصصوا في العلوم الإنسانية تطلبوا قاعدة قوية في اللغة الانجليزية من الذين تخصصوا في الهندسة والعلوم التطبيقية بصفة عامة ولكن الدراسة لم تحدد بالضبط المستوى المطلوب في اللغة الانجليزية من هؤلاء الطلاب[٤] .

والدراسة الأخرى ذات العلاقة هي التي أجريت لمعرفة المدة الزمنية الكافية للحكم على نجاح الطالب الذي يأتي للدراسة في الجامعات الأمريكية من دولة لا يتحدث شعبها باللغة الانجليزية . وكانت نتيجة الدراسة أن من بين ١٢١ طالبا في العينة أنهى ٩٠ منهم الفصل الدراسي الأول بنجاح من دراستهم الجامعية ، أما الباقون فانسحبوا من الجامعة أثناء الدراسة أو بعد ظهور النتائج غير مرضية بالنسبة لبعضهم[5]

أما الدراسة الثالثة فهي التي ركزت اهتمامها على طلاب الدراسات العليا الذين يأتون من دول أجنبية إلى الجامعات الأمريكية[6] . وكانت نتيجة هذه الدراسة وجود علاقة طردية بين نتيجة الطالب في اختبار المقدرة في اللغة الانجليزية وعدد الساعات التي ينهيها بنجاح في أول فصلين دراسيين من دراسته الجامعية ، وعدم وجود علاقة بين نتيجته في الاختبار نفسه ومعدله التراكمي . بالإضافة إلى أن هذه الدراسة اهتمت بطلاب الدراسات العليا فإن الطلاب الذين أجريت عليهم الدراسة وعددهم ٢١٣ طالبا يأتي أغلبهم من دول لها احتكاك واسع باللغة الانجليزية مثل الهند وباكستان وكوريا الجنوبية وجنوب أمريكا . أما عدد الطلاب العرب فكان عددهم في العينة ثلاثة فقط كلهم من الأردن .

أما بقية الدراسات فكانت تركز على مواضيع متعددة مثل مشكلات التكيف الاجتماعي والصدمة الثقافية Culture Shock وفعالية الاختبارات المعيارية لقبول الطلاب الأجانب في الجامعة الأمريكية مثل اختبارات .

1 - TOFEL (Test of English As A Foreign Language)

2 - MITELP (Michigan Test of English Language Proficiency)

3 — ALIGU (American Language Institute Grammar Usage Test)

ويتميز هذا البحث الذي يجرى في المملكة عن البحوث التي أجريت في الولايات المتحدة في أن هذا البحث تأتي نتائجه بعينة عن بعض المؤثرات المصاحبة سلبية (مثل التكيف الاجتماعي والصدمة الثقافية) ، والايجابية (مثل قراءة صحف باللغة الانجليزية وممارسة اللغة الانجليزية في الحياة اليومية) لكي نرى

بوضوح أكبر وبدرجة أعلى من القاء العلاقة بين مستوى الطلاب في اللغة الانجليزية ومستوى انجازهم في الدراسة الجامعية لمجموعة متجانسة من الطلاب .

كما أن هذا البحث عند تقدير مستوى الانجاز لم يأخذ الدرجات فقط بعين الاعتبار ولكن أيضا عدد الساعات التي ينهيها الطالب في الفصل الدراسي

البيانـــات

بالرجوع إلى الملحق (١) والملحق (٢) في نهاية البحث كنموذجين ... كافة الأقسام في جامعة ... فهد ... وتعتمد في عملية الإرشاد ... للطلاب ولا حرج عنه إلا عند ... مثل رسوب الطالب في مادة ... أحد عدد أقل من المواد ... لأسباب كدينية وشخصية ويلاحظ المقصود بالسنة الأولى هو السنة التحضيرية . والمقصود بالسنة الثانية هو ... الأولى من الدراسة الجامعية كما يلاحظ أن الطالب في السنة الأولى من ... الجامعية يأخذ جميع المواد باللغة الانجليزية فيما عدا ساعتين في التربية البدنية ... كل فصل ساعة ومادة واحدة في الثقافة الإسلامية وهي المادة رقم (١١١) ... ساعتان معتمدتان

وحيث أن التربية البدنية تدخل تقديراتها من ضمن المعدلات ... وهي ميدانية لا تعتمد على لغة معينة . وحيث أن الثقافة الإسلامية تدرس ... العربية . فلقد استبعدت التربية البدنية والثقافة الإسلامية عند حصر ... الساعات وحساب المعدلات التراكمية في الجدول التالي لكي تكون ... إطار هذه الدراسة وهو دراسة العلاقة بين مستوى الطلاب في اللغة الانجليزية ومستوى انجازهم في الدراسة الجامعية

وكما هو متوقع كانت هناك حالات يبدو منها أن الطالب اعفي من ... التربية البدنية إما في الفصل الأول أو في الفصل الثاني أو فيهما معا . وهذا ... بحسب حالة الطالب الصحية لأن التربية البدنية يجب أن تؤخذ في وقتها ... تعويضها في فصول دراسية أخرى لكي تؤدي الهدف المنشود منها كما كانت ...

ـلات لم يأخذ الطالب مادة الثقافة الإسلامية في أى من الفصلين الدراسيين كما
ـ مرسوم له في النموذج ، وهذا يمكن تفسيره بأربعة احتمالات ، إما أن يكون
ـ قد حذفها من جدوله لتعثره فيها أو أنه قرر تأجيل أخذها بموافقة من
ـ الأكاديمي ، أو أنه من الطلاب غير الناطقين باللغة العربية الذين لديهم
ـ ـ فيه في الجامعة أو أنه من الطلاب غير المسلمين من أبناء أعضاء هيئة
ـ ـ الجامعة من غير المسلمين

ـ في جدول التالي يمثل العمود (١) رقم الطالب في العينة ، والعمود (٢)
ـ ـ الطالب في مواد اللغة الانجليزية فقط في السنة التحضيرية وهذا
ـ ـ ـ في أول عدد صحيح . والعمود (٣) يمثل عدد ساعات المواد التي
ـ ـ باللغة الانجليزية في أول فصلين دراسيين من الدراسة الجامعية ،
ـ (٤) ـ المعدل التراكمي للساعات الواردة في العمود (٣) أي للمواد
ـ ـ باللغة الانجليزية فقط في أول فصلين دراسيين من الدراسة
ـ ـ

(١)	(٢)	(٣)	(٤)
١	٩٠	٢٣	٣.٦١
٢	٦٩	٢٢	٣.٢٣
٣	٨٥	٢٤	٣.٢١
٤	١٣	٢٦	٣.٢٩
٥	١٠	٢١	٣.١٥
٦	١٢	٢١	٢.١٧
٧	١٤	٣٥	٢.٦١
٨	٦٥	٢٢	٢.٠١
٩	٧٠	٣٤	٢.٤٧
١٠	٦٩	٢٧	٢.١٤
١١	١١	٢٩	٣.٠٧
١٢	١٥	٣٢	٣.٥٨
١٣	١٣	٣٥	٢.٦٧
١٤	٦١	٢١	٢.٩٥
١٥	٦٦	٢٥	٢.٠٠
١٦	٦١	٣٦	٢.٣٧
١٧	٦١	٢٤	٢.٥٠
١٨	٧١	٢٤	٢.٢٣
١٩	٦٥	٢٤	٣.٣٦
٢٠	٦٦	٢١	٣.٣٠
٢١	٨٠	٢٩	٢.١٨
٢٢	٦٩	٣١	٢.٣٢
٢٣	٨١	٢٥	٣.١٢
٢٤	٦٧	٢٤	١.٢٢
٢٥	٦٧	٢٦	٢.٩٤

(١)	(٢)	(٣)	(٤)
٢٦	٧٤	٣٣	١,٩٤
٢٧	٦٧	٢٥	٢,٤٤
٢٨	٧٠	٢١	١,٩٦
٢٩	٧١	٢٩	٣,٣٩
٣٠	٨٥	٢٤	١,٥٩
٣١	٧٤	٢٠	٣,٦٥
٣٢	٨٤	٣١	٢,٦٠
٣٣	٨٣	٢٩	١,٥١
٣٤	٦٤	٢٣	٢,٣٧
٣٥	٧٥	٣٨	١,٧٥
٣٦	٦٧	٢٨	٣,٨٢
٣٧	١١	٢٤	٢,٤٦
٣٨	٦٥	٢٣	٣,١٣
٣٩	١٦	٢٣	٣,٠٠
٤٠	٦٤	٣١	٢,١٩
٤١	٦٨	٢٨	٢,٢١
٤٢	٦١	٢١	٣,٠١
٤٣	٦٩	٢٤	١,٩٩
٤٤	٦٥	٣٦	٢,٢٨
٤٥	٦٥	٣١	١,٤٩
٤٦	٧٤	٢٢	١,٥٦
٤٧	٨٢	٢٤	١,٩١
٤٨	٧١	٣٥	٣,٠٢
٤٩	٦٧	٢٢	٣,٠٩
٥٠	٧٠	٢٢	٣,١٠

تحليل النتائج :

١ ـ تم استخدام مقياس (ت) «T Test» لمعرفة ما إذا كان الفرق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين له دلالة احصائية استخدمت المعادلة التالية[1]

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\left(\frac{مج\ ح_1^2 + مج\ ح_2^2}{ن_1 + ن_2 - 2}\right)\left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right)}}$$

حيث . $م_1$ ، $م_2$ هي الوسطان الحسابيان للمجموعتين

$ح_1$ ، $ح_2$ الانحرافات عن م١ ، م٢

ن = عدد الأفراد في أي من المجموعتين

أما درجات الحرية فعددها $ن_1 + ن_2 - 2$

٢ ـ تم استخدام المعادلة التالية[1] لايجاد معامل الارتباط بين معدل التقدير في الانجليزية للسنة التحضيرية وكل من

(أ) عدد الساعات التي انهاها الطلاب في أول فصلين دراسيين من دراستهم الجامعية

(ب) المعدل التراكمي للفصلين الدراسيين من السنة الأولى للدراسة الجامعية

$$ر = \frac{ن\ مج\ س\ ص - مج\ س\ مج\ ص}{\sqrt{ن\ مج\ س^2 - (مج\ س)^2}\ \sqrt{ن\ مج\ ص^2 - (مج\ ص)^2}}$$

حيث . ر هو معامل الارتباط بين س ، ص

س معدل التقدير في اللغة الانجليزية للسنة التحضيرية

ص المتغير المقابل لـ « س » وهو اما أن يكون عدد الساعات التي انهاها في أول فصلين دراسيين من دراسته الجامعية أو أن يكون المعدل للفصلين الدراسيين .

أولا اختبار ت : (درجات الحرية = ٤٨)

الجدول (١)

	ن١	ن٢	م١	م٢	قيمة ت	الدلالة عند مستوى ٠.٠٥
[illegible]	٢٣	٢٧	٦٦.٧٨	٧٧.٥٦	٠.٨٤٧	غير دالة
معدل [illegible]	٢٣	٢٧	٣.٥٩	٣.٦٤	٠.٣١٢	غير دالة

[illegible] معامل الارتباط بين معدل المعدل في اللغة الانجليزية وكل من عدد الساعات [illegible] ومعدل [illegible] كمي . ويبين الجدول (٢) هاتين العلاقتين :

	قيمة (ر)	الدلالة عند مستوى ٠.٠٥
[illegible] (ن = ٥٠)	٠.٠٦١	غير دالة (لا توجد علاقة)
[illegible] (ن = ٥٠)	٠.١٠٧	غير دالة (لا توجد علاقة)

الجدول (٢)

[illegible] من قيمتي (ر) في الجدول (٢) ان القيمتين ليس لهما دلالة احصائية أي [illegible] وجود علاقة بين المتغيرين وذلك استنادا إلى الجداول الاحصائية[9] [illegible] ٤٨ ، حيث تشير الجداول الاحصائية إلى ان اقل قيمة لمعامل الارتباط [illegible] تكون ٠.٢٧٣ ليكون لها دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥ .

تفسير النتائج

من خلال الفرضية الأولى أمكن اختبار العلاقة بين مستوى الطالب في اللغة [illegible] التحصيلية ومستوى انجازه في الدراسة الجامعية بجامعة الملك فهد [illegible] التي تستخدم اللغة الانجليزية في التدريس . والفرضية الأولى تنص

أن الطلاب الحاصلين على معدل عام أقل من ٧٠٪ في اللغة الانجليزية في السنة التحضيرية بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن سوف يحرزون معدلات تراكمية أقل من التي يحرزها زملاؤهم الحاصلون على معدل عام يزيد عن ٦٩٪ في اللغة الانجليزية السنة التحضيرية .

وبإجراء اختبار (ت) ، وجد أن الفرق بين المجموعتين ليس له دلالة [illegible] على محور عدد الساعات الدراسية التي يحرزها الطالب في دراسته الجامعية خلال فصلين دراسيين أو على محور المعدل التراكمي الذي يحرزه [illegible] فصلين دراسيين من دراسته الجامعية [illegible] الانجاز في هذه الدراسة [illegible]

وعلى أساس ما تقدم فإن الفرضية الأولى [illegible] للانجاز الأكاديمي في الدراسة الجامعية بين الطلاب الحاصلين على معدل عام [illegible] ٧٠٪ والطلاب الحاصلين على معدل عام [illegible] من ٦٩٪ في اللغة الانجليزية [illegible] جامعة الملك فهد للبترول والمعادن .

وبحساب معامل الارتباط بين معدل عام في اللغة الانجليزية [illegible] وكل محور من محوري الانجاز الأكاديمي في الدراسة الجامعية [illegible] المعدل في اللغة الانجليزية وعدد الساعات التي [illegible] فصلين دراسيين من دراسته الجامعية [illegible] التراكمي الذي يحرزه الطالب في نهاية [illegible] واخدون (٢) [illegible] معامل الارتباط [illegible]

ملاحظـــات

(١) على هامش خطة هذا البحث [illegible] حساب معامل الارتباط بين المعدل التراكمي وعدد الساعات التي ينهيها الطالب خلال أول فصلين من دراسته الجامعية [illegible] العلاقة بينهما دالة وعكسية أي أن تكون العلاقة قوية في أنه كلما قل معدل التراكمي يقل أيضا عدد الساعات التي ينهيها الطالب وذلك لأن [illegible] الطالب على عدد أقل من المواد يحتمل أن يؤدي إلى حصوله على تقديرات أعلى . ولكن وجد أن قيمة معامل الارتباط بنفس المعادلة السابقة هي (

= - ۰,۰۱۸) أي أن العلاقة مع أنها عكسية فهي غير دالة ... ويرجع
ذلك إلى قصور في الإرشاد الأكاديمي .

ب) أن من ضمن متطلبات الجامعة أن يدرس الطالب خلال عامه الأول موادا
في الثقافة الإسلامية باللغة العربية وكذلك التربية البدنية ويدخل حسابها
في المعدل التراكمي

ومع أن ستة هذه المواد إلى المواد التي يأخذها الطالب باللغة
الانجليزية ستة فصلية (أنظر الملحق ١ . الملحق ٢) إلا أنه تم استبعادها
في تحليل البيانات في هذه الدراسة بحيث كان التحليل مبنيا على المواد التي
تدرس باللغة الانجليزية فقط

مقارنة النتائج بالدراسات السابقة

أ) بخلاف نتيجة بحث Hamlin (٦) الذي استعرضناه في « الدراسات
السابقة » والذي أجري على طلاب في الدراسات العليا بأمريكا وكانت
نتيجته وجود علاقة بين الطالب في امتحان المقدرة في اللغة الانجليزية
وعدد الساعات التي ينهيها الطالب بنجاح في أول فصلين دراسيين فإن
هذا البحث لم يجد مثل هذه العلاقة أي أن نتيجة هذا البحث لم تدل
على أن الطالب الذي يتمتع بمستوى أعلى في اللغة الانجليزية يمكنه إكمال
عدد أكبر من المواد التي يأخذها بالانجليزية في الفصل الدراسي الواحد
مقارنة بالطالب الذي لا يتمتع ببعض القدر من التمكن في اللغة
الانجليزية وقد يكون الفرق بين النتيجتين راجعاً إلى اختلاف بين
الجامعتين في أساليب الإرشاد الأكاديمي للطلاب من حيث السماح
للطالب بالتسجيل في أكثر من عدد معين من الساعات إذا كانت هناك
مؤشرات تدل على تمكنه من إنهائها بنجاح

ب) تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة البحث نفسه (٦) في عدم وجود علاقة
بين المعدل التراكمي لأول فصلين من الدراسة الجامعية ومستوى الطالب
في اللغة الانجليزية قبل أن يبدأ الدراسة الجامعية (علما بأن هناك مستوى
أدنى في اللغة الانجليزية لا يقبل الطالب في الدراسة الجامعية إلا إذا
حققه . ويختلف هذا المستوى باختلاف الجامعات) .

المسوغات :

ان جامعة الملك فهد للبترول والمعادن جامعة لها شهرتها العالمية في مجالات التكنولوجيا من خلال برامجها في العلوم والهندسة بشتى فروعها . وتتميز الجامعة بأنها تستخدم اللغة الانجليزية لتدريس جميع المواد التابعة للأقسام الأكاديمية التخصصية بها بالرغم من أنها في المملكة العربية السعودية ولا يخفى عن المتتبعين أن الجامعة ـ في استخدامها للغة الانجليزية تقع بين تيارين ، أحدهما يؤيد استخدام اللغة الانجليزية لأسباب أهمها سرعة الافادة من شرح والأبحاث العالمية بدلا من انتظار ترجمتها إلى اللغة العربية ، وكذلك يمكن الافادة من أحسن الكفاءات العلمية من أعضاء هيئة التدريس بدلا من ... بأحسن الكفاءات التي تتحدث باللغة العربية حيث أن لغة التحدث ... الانجليزية ... في مجالات التكنولوجيا لغة العرب .

أما التيار المعارض لاستخدام اللغة الانجليزية في التدريس ... أمرين ، أولهما يأتي من منطلق ... الأمة ... حيث ... على اللغة العربية في عقر دارها وبعدت الأدلة والندوات والمقالات ... صلاحية اللغة العربية لأن تكون لغة علمية

أما الأمر الثاني الذي ... اليه التيار المعارض فيتعلق بالطالب ... فالطالب الذي يدرس بلغة لا يجيدها تماما سوف يكون مستوى ... يفشل ويترك الدراسة وهذا الأمر ـ بخلاف الأمر السابق الذكر ـ يمكن يخضع للدراسة والتمحيص والتحليل الاحصائي الدقيق . وكان هذا ... لهذه الدراسة

لقد اهتمت هذه الدراسة بمعرفة مدى العلاقة بين مستوى الطالب في الانجليزية ممثلا في تقديره في اللغة الانجليزية في السنة التحضيرية ... انجازه الأكاديمي ممثلا في محورين هما عدد الساعات المعتمدة التي يتمها ... بنجاح في أول فصلين دراسيين بعد السنة التحضيرية ومعدله التراكمي ... الفترة .

ولقد تم اختيار العينة من الطلاب الذين أتموا السنة التحضيرية بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن وتم قبولهم بعد ذلك في البرامج الجامعية (علوم طبيعية وهندسة) وأتموا فصلين دراسيين في المستوى الجامعي.

ولم تثبت هذه الدراسة وجود تلك العلاقة المفترضة بين تفوق الطالب في اللغة الانجليزية وتفوقه في دراسته الجامعية باللغة الانجليزية في العلوم الطبيعية والهندسية، وذلك باستخدام اختبار «ت» وبحساب معامل الارتباط. وهذه النتيجة لا تعني وجود أية أهمية لمستوى الطالب في اللغة الانجليزية إذ أن أدنى معدل لتقدير اللغة الانجليزية في السنة التحضيرية في العينة هو ٦٥٪ وأن المستوى المطلوب للدراسة الجامعية ممكن ولكن لا يعتبر أمرا عاديا إذا كان مستواه دون ذلك المعدل (وتأتي هذه المعلومة نتيجة لخدمة الباحث لمدة عام في لجنة Academic Standing Comm. والتي كانت مهمتها النظر في الأمور الأكاديمية التي تمس الطلاب ومن ضمنها ترفيع طلاب السنة التحضيرية إلى المرحلة الجامعية)

وبما تقدم من حيثيات ونتائج يمكن استنتاج ما يلي:

- إن بإمكان الطالب الذي ينهي السنة التحضيرية بجامعة الملك فهد للبترول بمعدل تقدير ٦٥٪ في اللغة الانجليزية أن ينافس في الإنجاز الأكاديمي الجامعي زميله الذي ينهي السنة التحضيرية بمعدل أعلى من ٦٥٪ في اللغة الانجليزية.
- إن هناك حدا أدنى للمستوى في اللغة الانجليزية يضمن قدرة الطالب على متابعة دروسه باللغة الانجليزية في دراسته الجامعية، أما انجازه الأكاديمي فيخضع لمدى جهده واجتهاده كما هو الحال للطالب الذي يدرس في جامعة تدرس باللغة العربية.
- يمكن تعميم هذه النتائج على المواقف التعليمية الشبيهة بالموقف التعليمي بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن من حيث أنها تبدأ بالطالب من السنة التحضيرية وأنها لا يوجد بها تخصصات نظرية باستثناء الإدارة الصناعية التي لم تشملها هذه الدراسة. كما أن الجامعة تضم طلابا الغالبية العظمى منهم خريجو المدارس الثانوية السعودية، أي أن مجموعة طلابها تعتبر مجموعة.

متجانسة ، وهذا التجانس من الخصائص التي لا تتوفر للطالب الأجنبي الذي يدرس في الجامعات الأمريكية مثلاً ، إذ أنه يجد نفسه في موقف تنافسي ضعيف مع الطلبة الأمريكيين . ويكون أغلبية المجموعة متجانسة تفرض على المعلم أن يهبط أو يرتفع بمستوى وبحجم عطائه تمشياً مع قدرات الأغلبية من طلابه .

الخاتمة :

مقارنة بالأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة علمياً فإن النمط التعليمي الذي تسير عليه جامعة الملك فهد للبترول والمعادن دون [illegible] في جميع [illegible] التعليم العالي في المملكة وفي بعض الجامعات الأمريكية (في مستوى الدراسات العليا) ضرورة للإبداع والتطوير [illegible] هذه [illegible] الدراسة أنه لا ضرر على الطالب من دراسته باللغة الإنجليزية [illegible] قد أعطت المجتمع آلاف الخريجين [illegible] هذه [illegible] مقتصرين على [illegible] العربية لن يتأثر بسبب تدريس جامعة واحدة في المملكة باللغة الإنجليزية . فاللغة العربية محفوظة بفضل الله ثم كتابه الذي نعتز به [illegible] جامعات أخرى في المملكة وكليات متعددة ومعاهد مختلفة كلها تدرس باللغة العربية

وحيث ثبت من هذه الدراسة عدم وجود ضرر على الطالب السعودي من الدراسة باللغة الإنجليزية فإن النمط الذي تسير عليه جامعة الملك فهد للبترول والمعادن ضرورة في الوقت الحاضر لنقل المعلومات والتكنولوجيا إلى المملكة [illegible] التي تتطلبها خطط التنمية ونحن نعمل على أن نصل [illegible] إلى مستوى دولة كاليابان . أما إذا تكرر نمط جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في جامعة أخرى في المملكة فهنا يكمن العيب لأن في ذلك حد من [illegible] المطلوب . وأننا إذا وجدنا الجامعة الأمريكية في القاهرة ، والجامعة الأمريكية ببيروت ، فإن جامعة الملك فهد قد أغنت المملكة عن فروع جامعات [illegible] مع ما قد تجره تلك الجامعات وراءها من أهداف خفية خارجة عن [illegible] الواضحة .

والله ولي التوفيق

المراجع

(١) فهمي ، صبحي عبد الحفيظ ، «العوامل المؤثرة في المعدل التراكمي للطالب الجامعي» ، رسالة الخليج العربي العدد ١٠ ، ١٤٠٣ ، ٩٣-١٢٣ ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض

(2) Riesman, David. «Universities in Transition» Dialogue 12 1979 (4)
مكتب وكالة الإعلام الأمريكية ، واشنطن

(٣) فهمي ، صبحي عبد الحفيظ ، قضايا جامعية ١٨٩ - ٢٣٤ ، دار الإصلاح ، الدمام ، ١٤٠٤ هـ

(4) Grant, Walter B. «Foreign Students Enrolled in American Institutions of Higher Education» Institute of International Education 1968

(5) Sullivan, B. Don. Is Foreign Student Success Related to TOEFL [illegible]
رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة ميسوري في كولومبيا ، الولايات المتحدة ، [illegible] م

(6) Hamlin, I. An Analysis of the Relationship Between English Proficiency Scores of Entering Foreign Graduate Students and Their Academic Achievement
رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة [illegible] ، الولايات المتحدة ، ١٩٧٢ م

(٧) حمد ، عبد الله سعد ، المؤشرات التربوية واستخدام الرياضيات في العلوم الإنسانية ٢١٨ ، مكتب جوبك صحاري ، السعودية ، ١٩٨٣ م

(٨) مرجع سابق ١١٥

(٩) مرجع سابق الملحق رقم ١

• • • •

المواد المطلوبة والاختيارية
في الدراسات الإسلامية والعربية

الملحق (١)

(المصدر دليل جامعة الملك فهد للبترول والمعادن ١٤٠١ ص ٧٣)

أولاً . مواد الثقافة الإسلامية

على جميع الطلاب إتمام ٩ ساعات دراسية في الثقافة الإسلامية على النحو التالي

(١) **المواد الإجبارية** يجب على كل طالب [illegible] مادة من [illegible] الدراسية في المرحلة [illegible]
المذكورة

دراسات إسلامية ١١١ ساعتان [illegible]

دراسات إسلامية ٢٠٢ ساعتان [illegible]

دراسات إسلامية ٣٣٣ ساعتان [illegible]

(٢) **المواد الاختيارية** يجب على كل طالب [illegible] مادة واحدة فقط من [illegible]
السنة النهائية [illegible]

دراسات إسلامية ٤٣٣ ساعتان [illegible]

دراسات إسلامية ٤٦٦ ساعتان [illegible]

دراسات إسلامية ٤٩٩ ساعتان [illegible]

(٣) **مواد الثقافة الإسلامية باللغة الانجليزية** [illegible] المواد المذكورة [illegible]
الانجليزية [illegible] الطلاب [illegible] اللغة العربية [illegible]
من هذه المواد [illegible]

ثانياً مواد اللغة العربية

(١) على جميع الطلاب إتمام كل مادة من المواد [illegible] في اللغة العربية ([illegible] ٦ [illegible]
دراسية) في المرحلة الدراسية المذكورة

دراسات عربية ٢٠٠ المهارات والأداء [illegible]

(ساعتان)

دراسات عربية ٣٠٠ معاجم اللغة والمصطلحات العلمية [illegible]

(ساعتان)

دراسات عربية ٤٠٠ قواعد اللغة العلمية العربية [illegible]

(ساعتان)

(٢) مواد اللغة العربية لغير الناطقين بها : يجب على جميع الطلاب غير الناطقين باللغة العربية - استبدالاً بالساعات الست المطلوبة في اللغة العربية أعلاه المواد التالية :

دراسات عربية ١٠١ اللغة العربية لغير الناطقين بها (١) ساعتان

دراسات عربية ١٠٢ اللغة العربية لغير الناطقين بها (٢) ساعتان

دراسات عربية ١٠٣ اللغة العربية لغير الناطقين بها (٣) ساعتان

ثالثاً : يمكن للطلاب غير المسلمين - إن أرادوا - استبدال مواد الثقافة الإسلامية بمواد أخرى شرط أخذ موافقة القسم الذي يتخصص فيه الطالب على المواد البديلة .

رابعاً : يجب على جميع الطلاب إتمام ٦ وحدات دراسية في العلوم الاجتماعية والسلوكية التي تقدمها قسم الدراسات الإسلامية والعربية أو كلية الإدارة الصناعية .

* * *

الملحق (٢)

نموذج لتوزيع المواد على السنوات الدراسية بجامعة الملك فهد
السنة الأولى هي التحضيرية والثانية هي السنة الأولى للدراسة التخصصية
(المصدر: دليل جامعة الملك فهد، ١٤٠٩هـ ص ١٦١)

منهاج الهندسة المدنية

السنة الأولى

المجال	الرقم	المادة	محاضرة	مختبر	ساعات
الفصل الأول					
الإنجليزية	٠٠١	الإنجليزية (١)	١٥	[illegible]	١
تربية بدنية	٠٠١	التربية البدنية (١)	٣	-	-
رياضيات	٠٠١	الرياضيات (١)	٣	-	٣
هـ ميكانيكية	٠٠١	الورش (١)	-	٢	
هـ عامة	٠٠١	الحسابات العددية (١)	١	٢	٠
			٢٢	٩	[illegible]
الفصل الثاني					
الإنجليزية	٠٠٢	الإنجليزي (٢)	١٥	-	١
تربية بدنية	٠٠٢	التربية البدنية (٢)	٣	-	
رياضيات	٠٠٢	الرياضيات (٢)	٣	-	٣
هـ ميكانيكية	٠٠٢	الورش (٢)	-	٢	
هـ عامة	٠٠٢	الحسابات العددية (٢)	١	٢	٠
			٢٢	٩	[illegible]

السنة الثانية

المجال	الرقم	المادة	محاضرة	تمرين	ساعات
الفصل الأول					
[illegible]	١١١	الثقافة الإسلامية	٢	-	٢
[illegible]	١٠١	[illegible] (١)	٣	-	٣
[illegible]	١٠٠	[illegible]	٣	-	١
[illegible]	١٠١	[illegible] (١)	٣	-	٣
[illegible]	١٠١	[illegible] (١)	٣	٣	٤
[illegible]	١٠١	[illegible] (١)	٣	٤	٤
[illegible]	١٠١	رسم هندسي	١	٣	٢
			١٧	١٠	١٩
الفصل الثاني					
[illegible]	١٠٢	[illegible] (٢)	٣	-	٣
[illegible]	١٠٠	[illegible]	٢	-	١
[illegible]	١٠٢	[illegible] (٣)	٣	-	٣
[illegible]	١٠٢	[illegible] (٢)	٣	٣	٤
[illegible]	١٠٢	[illegible] (٢)	٣	٤	٤
[illegible]	١٠١	[illegible]	١	٣	٢
			١٥	١٠	١٧

السنة الثالثة*

المجال	الرقم	المادة		محاضرة	مختبر	ساعة
الفصل الأول						
إسلامية عربية	٢٠٠	الاتصال والأداء		٢	-	٢
تربية مدنية	١٠٠	التربية المدنية		٢	-	١
دراسات عامة	—	اجتماعية/سلوكية		٣	-	٣
رياضيات	٢٠١	التفاضل والتكامل	(٣)	٣	-	٣
هـ مدنية	٢٠١	[illegible]		٣	-	٣
هـ مدنية	٢٠٧	مساحة		٢	٣	٣
هـ ميكانيكية	٢٠٣	[illegible]		٣	-	٣
				١١	٣	١
الفصل الثاني						
إسلامية عربية	٢٢٢	[illegible]		٢	-	٢
تربية مدنية	١٠٠	[illegible]		٢	-	
رياضيات	٢٠٢	معادلات تفاضلية		٣	-	٣
هـ مدنية	٢٠٣	مختبر ...	(١)	٣	-	٣
هـ مدنية	٢٠٤	مختبر ...	(٢)	-	٣	
هـ مدنية	٢١١	هندسة وصفية	-		٣	
هـ ميكانيكية	٢١١	ميكانيك هندسية		٢	-	٢
هـ ميكانيكية	٣١١	ميكانيك ...		٢	٣	٣
				١٤	٩	

(*) صيف السنة الثالثة أو الرابعة للتدريب بالصناعة

السنة الرابعة*

المجال	الرقم	المادة		محاضرة	مختبر	[illegible]
الفصل الأول						-
ثقافة عربية	٣٠٠	المصطلحات العلمية		٣	-	٢
جيولوجيا	٣٤١	الجيولوجيا الهندسية		٣	-	٣
هـ مدنية	٣٠١	المواد		٢	٣	٣
هـ مدنية	٣٠٥	التحليل الإنشائي	(١)	٣	-	٣
هـ مدنية	٣٠٧	ميكانيكا التربة	(١)	٢	٣	٤
هـ ميكانيكية	٢٠٥	المواد الهندسية		٣	-	٣
				١٦	٦	١٨
الفصل الثاني						
ثقافة عامة	٣٣٣	النظام الإسلامي		٢	-	٢
اقتصاد	٤٠٣	الاقتصاديات الهندسية		٣	-	٣
هـ كهربائية	٣٠٤	دوائر كهربائية		٣	٣	٣
هـ مدنية	٣٠٢	هندسة المياه		٣	٣	٤
هـ مدنية	٣١٣	هندسة النقل		٣	-	٣
هـ مدنية	٣١٥	خرسانة مسلحة	(١)	٢	٣	٣
				١٥	٩	١٨

* تضاف السنة الثالثة أو الرابعة للتدريب بالصناعة

السنة الخامسة

المجال	الرقم	المادة	محاضرة	مختبر	ساعة
الفصل الأول		(١)	٣	-	٣
	—	[illegible]	٢	-	٢
[illegible]	—	[illegible]	٣	-	٣
الإنجليزية	٢١٤	[illegible]	٣	٣	٤
[illegible]	٣٤٢	[illegible]	١	٣	٢
[illegible]	٤٠١	[illegible] (١)	٣	-	٣
[illegible]	—	[illegible] (١)			
			١٠	٦	[illegible]
الفصل الثاني		(٢)	٣	-	٣
	—	[illegible]	٢	-	٢
[illegible]	٤٠٠	[illegible]	-	٦	٢
[illegible]	٤١١	[illegible]	٣	-	٣
[illegible]	—	[illegible] (٢)	٣	-	٣
[illegible]	—	[illegible] (٣)	٣	-	٣
[illegible]	—	[illegible] (٤)			
			١٤	٦	[illegible]

مجموع الساعات للتخرج ٣٩

مجلة جامعة أم القرى   السنة الثانية   العدد الثالث   العام ١٤١٠ هـ

تقنين إختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي النسخة (أ) على المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية

إعـــداد

د. محمد حمزه أمير خان*

* حصل على ماجستير علم النفس التربوي، كلية التربية جامعة أم القرى عام ١٣٩٠ - ١٣٩١ هـ. حصل على الدكتوراه في علم النفس التربوي كلية التربية جامعة [illegible]. يعمل الآن أستاذاً مساعداً بقسم علم النفس كلية التربية جامعة أم القرى، [illegible] بعض الأبحاث المنشورة في المجلات العلمية عضواً في بعض الجمعيات العلمية.

« ملخص الدراسة »

هدفت الدراسة الحالية الى تقنين اختبار توراتس للتفكير الابتكارى اللفظي النسخة (أ) - ترجمة عبدالله سليمان ، وفؤاد أبو حطب - على البيئة السعودية (المنطقة العربية) ، بـ تطبيق الاختبار على عينة قوامها ٦١٦ طالب / طالبة من المرحلة الثانوية من السعوديين وغير السعوديين ، تم استبعاد ١٦٨ طالب / طالبة من غير السعوديين ، فاصبح العدد الكلي للعينة السعودية ٤٤٨ طالب / طالبة - تم حساب الصدق بطريقة

صدق التكوين الفرضي وشمل

(أ) الاتساق الداخلي

(ب) معامل الارتباط بالاختبارات الأخرى

(جـ) التحليل العاملي

كما تم حساب الثبات بطريقتين

الأولى ثبات التصحيح . وكانت معاملات الثبات كما يلي

الطلاقة ٩٩.

المرونة ٩٣.

الأصالة ٩١.

الثانية معامل الفاكرونباخ . وكان يساوى ٨٩. ٠

هذا وقد أثبتت نتائج الدراسة كل من ثبات وصدق اختبار توراتس للتفكير الابتكاري اللفظي ، وصلاحيته للاستخدام في البيئة السعودية مما دفع الباحث إلى بناء المعايير حسب بالاختبار لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية

مقدمـــة :

تعتبر هذه الدراسة محاولة متواضعة لتقنين اختبار توراتس للتفكير الابتكارى اللفظي (TTCT) النسخة (أ) على المنطقة العربية من المملكة العربية السعودية . إذ أصبحت الحاجة ماسة للاختبارات النفسية في المجتمع السعودي لما يتعرض له هذا المجتمع من تغير سريع ، واحتياج لمواكبة التقدم والتطور الذي تعيشه المجتمعات الأخرى . ان بناء الاختبارات النفسية عملية ليست يسيرة ، انها تحتاج إلى كفاءات بشرية متخصصة ، وفترة زمنية طويلة وامكانيات مادية وفيرة . وقد لا تتوفر مثل هذه الأمور أو أحدها في مجتمع من المجتمعات

يلجأ بعض المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس إلى تقنين الاختبارات والمقاييس التي قام بإعدادها أشخاص آخرون في بيئات أخرى على البيئة المحلية لكي تصبح صالحة للاستخدام فيها بصورة موضوعية . هذا وقد قام الباحث باختيار اختبار تورانس للتفكير الابتكارى اللفظي النسخة (أ) ، للأسباب التالية :

١ ـ أن اختبار تورانس للتفكير الابتكارى واحد من أشهر الاختبارات العقلية التي وضعت لقياس هذا الجانب الهام من حياة الانسان .

٢ ـ أن هذا الاختبار استخدم بصورة فعالة في تقويم أثر البرامج التجريبية المختلفة ، وتنظيمات المناهج ، والوسائل التعليمية الجديدة ، وطرق التدريس المختلفة .

٣ ـ يستخدم هذا الاختبار في كل المراحل الدراسية من الروضة حتى مرحلة الدراسات العليا (Torrance 1974 A)

٤ ـ استخدم هذا الاختبار ، في ٣٦ دولة حتى عام ٦٧ م ، واستخدم في حوالي ٣٠٠ دراسة (Torrance 1967)

٥ ـ كم حول هذا الاختبار كم هائل من الأبحاث العلمية والتقنينية في أقطار مختلفة في كل من أوروبا ، وآسيا ، وأفريقيا ، وأمريكا الجنوبية (Torrance 1967)

٦ ـ في ـ هناك ما يحتوي على ٨٠٠ موضوع عن الأبحاث والكتب ، التي ... الأبحاث الأصيلة التي استخدمت اختبارات تورانس للتفكير الابتكارى (Torrance, 1980: 254)

• اختبار تورانس للتفكير الابتكارى T T C T اللفظي والمصور من الاختبارات النفسية الشائعة الاستخدام في كثير من دول العالم ، مما دفع بالباحثين ... إلى العديد من اللغات ومن ضمنها اللغة العربية حيث قام بترجمته عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب ١٩٧٢ م في البيئة المصرية : وقام الباحث الحالى باستخدام النسخة اللفظية (أ) .

وقد قام عبدالله سليمان وفؤاد أبو حطب ١٩٧٢ م باستخراج أوزان الأصالة ... تكرار الاستجابات) من طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة القاهرة ... تقنين) . وبالتالى تكون تلك الأوزان صالحة للاستخدام في المجتمع

المشرق ولا تكون كذلك في غيره من المجتمعات . لان الاستجابات التي اعتبرت اصيلة في عينة الفنين المصرية ـ وفقا لتكرارها ـ قد لا تكون كذلك في غيره من المجتمعات العربية مثلا . لأن استجابات المفحوصين غالبا ما تتأثر بمظاهر البيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها الفرد . ويلاحظ أن تورانس Torrance 1962 قد اخذ ذلك بالاعتبار في دراسته الثقافية المقارنة ، إذ قام باستخراج أوزان الاصالة لكل مجتمع من مجتمعات الدراسة الست ـ استراليا ، أمريكا (الزنوج) ، ألمانيا ، الهند ، ساموا ، أمريكا (البيض) التي قام بدراستها .

كما أشار هدسون وزملاؤه Hudson et al 1959 إلى أن هناك جوانب عكن ـ تؤثر فيها العوامل الاجتماعية والثقافية عند الاستجابة للاختبارات المقننة هي :

١ ـ معنى المفاهيم المتشابهة

فالمفاهيم المتشابهة من المحتمل ان تحتوي على معاني مختلفة بسبب عوامل الثقافية وأعطى هدسون وزملاؤه مثلا عن ذلك عن معنى مفهوم « السرقة » ... المراهقين الأمريكيين من المستوى الاقتصادي المتوسط ، حيث أن ذلك مفهوم يرتبط بسلوك سوء التوافق ، بينما نفس المفهوم يرتبط بالتوافق الجيد بين ... من الطبقة الفقيرة ويكون نفس حتى داخل الثقافة الواحدة نجد ان مفهوم السرقة له معاني ونتائج مختلفة تبعا للجماعات المختلفة التي يتكون منها المجتمع

٢ ـ درجة اهمية الاستجابة

إن درجة اهمية الاستجابة لا شك أنها تختلف باختلاف المجتمعات والثقافات ، لأن المعايير الداخلية أو الثقافية تؤثر على الاطار المرجعي للاستجابات . فالسؤال التالي ما هو نظام التعليم المفتوح ؟ قد يعني في المجتمع ... مثلا المدرسة التي تترك الباب مفتوحا ، أو التي تسمح للطلاب أن يلعبوا في ... كل يوم . ان هذا التفسير قد لا يكون هو التفسير في بريطانيا أو مصر أو ... وفالمقارنة الثقافية في مفهوم درجة الاهمية من المحتمل أن يكون مشكلة لبعض القضايا أو الأسئلة وليس كذلك للبعض الآخر » . (Hudson et al 1959: 8)

ونجد أيضا أن طريقة الاستجابة للمثيرات المختلفة تتأثر بنوع ... والمعرفة التي يتعرض لها الفرد في حياته . يقول كول وسكريبر Cole & Scribner

« 1974 » اننا نستطيع أن نؤكد بوضوح ان طريقة استجابتنا للصور أو الرسوم الدائمية لا تكتسب من فراغ انها تعتمد على بعض الخبرات الماضية في التعامل مع مثل هذه المواد » .

كما نجد أن عملية التنشئة الاجتماعية والأسرية تلعب دوراً فعالاً في التأثير على العمليات العقلية المعرفية الأولية والعليا ، حيث أثبتت الدراسات النفسية المختلفة وجود علاقة ارتباطية بين البيئة الأسرية واستجابات الفرد المرتبطة بعمليات العقلية المعرفية . يقول كول وسكريبنر Cole & Scribner 1974 « لا نستطيع أن نتخيل أي وظيفة عقلية ليس لها سمة اجتماعية ثقافية فالإدراك ، والتذكر ، والتفكير ، كلها تنمو كجزء من التنشئة الاجتماعية للطفل وتكون ملازمة ومقيدة بنموذج النشاط والاتصال والعلاقات التي يكونها الفرد . . كل هذا الفرد تشكل عن طريق الثقافة التي هو عضو فيها ، وتتشبع بالمواطف والمعاني الاجتماعية المحددة » للأسباب التي ذكرت انما حرص الباحث على تقنين اختبار تورانس Torrance على البيئة السعودية رغم وجوده في بيئة عربية مشابهة .

مشكلة الدراســـة

أصبح هناك ما يشبه الاجماع بين علماء التربية وعلم النفس بأهمية المؤثرات الثقافية والاجتماعية على نمط ونوع الاستجابات النفسية . إذ لا ينبغي تصور أن الاختبارات النفسية التي صممت أو استخدمت في بيئة ما تكون صالحة للاستخدام في بيئة أخرى ـ حتى ولو تشابهت تلك البيئات في بعض متغيراتها العامة ـ دون أي تعديل أو تغيير . ولما كانت المتغيرات الثقافية والاجتماعية تترك فيها اختلافات متباينة من حيث الحدة والأصالة والبساطة والتعقيد ، أدرك الباحث أنه لا بد من الأخذ بعين الاعتبار الأطر الثقافية بكل متغيراتها والتي سوف تؤثر على نمط ونوع الاستجابة التي تصدر من الأفراد . ومن هنا تنبع مشكلة الدراسة في العمل على تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري على البيئة السعودية واستخراج أوزان أصالة الاستجابات من عينة التقنين السعودية رغم وجود تلك الأوزان في بيئة عربية أخرى .

هدف الدراسة :ـ

تهدف الدراسة الحالية إلى تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكارى اللفظي الصورة (أ) ، وحساب معاملي الصدق والثبات ، إضافة إلى استخراج الدرجات التائية بالنسبة لأبعاد الاختبار (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) ، ومعرفة الفروق بين الصفوف الدراسية في المرحلة الثانوية

تعريف الابتكار

يقول تورانس Torrance 1974 A 9 8 ان أى اداة قياس يجب أن تقوم في ضوء الظاهرة التى صممت لتقديرها ، وتفسير النتائج يجب أن تفسر في ضوء ذلك التعريف ، لهذا نجد أن تورانس يحاول وضع تعريف للابتكار وفي الوقت الذي بدأ فيه تورانس دراسته عن العوامل التى تؤثر في النمو الابتكارى لم يكن هناك تعريف اتفق عليه الباحثون حيث أشار إلى أن بعض التعاريف نظرت إلى الابتكار باعتباره ناتجا Product ، والبعض الاخر نظر إلى الابتكار باعتباره عملية Process ، أو كسمة من سمات الشخصية Personality Traits ، أو كبيئة اجتماعية Set of Condition وقد اشار تورانس إلى أن انتاج شيء جديد (بالنسبة للفرد أو المجتمع) يتضمن معظم تلك التعاريف هذا وقد استعرض تورانس التعاريف المختلفة للابتكار والشروط التى يجب أن تتوفر في التعريف الذى يسمح بتركيز البحث على العوامل التى تؤثر على النمو الابتكارى وقد عرف تورانس الابتكار بأنه « عملية يصبح فيها الفرد حساسا للمشكلات وأوجه القصور ، وفجوات المعرفة ، والعناصر الناقصة ، وعدم التناسق وغير ذلك يحدد فيها المبتكر الصعوبة ، ويبحث عن حلول ، ويقوم بتخمينات ، أو يصوغ الفروض عن النقائص ويختبر هذه الفروض ، ويعيد اختبارها ، ويعدها ، ويعيد اختبارها ، وأخيرا يقدم النتائج يقول تورانس ان هذا التعريف عملية انسانية طبيعية واحتياجات انسانية قوية مطلوبة في كل مرحلة . فإذا أحسسنا بنقص أو عدم انسجام يتولد لدينا توتر ونصبح غير مستريحين ونريد إزالة هذا التوتر . وعندما نجد ان الأساليب المعتادة للتصرف غير مناسبة ، نبدأ في تجنب الحلول المألوفة والواضحة (يقول تورانس ذلك غير صحيح) بالبحث والتشخيص ومعالجة الأشياء وعمل التخمينات

أو التقديرات . ولكن يظل الفرد لا يهدأ حتى يختبر [illegible]
وبعد إختبارها على كل حال لا يزول التوتر حتى يتم [illegible]
بالإكتشاف الجديد .

وقد أشار تورانس إلى أن هذا التعريف له مميزات فهو يسمح للفرد أن
يعرف تعريفا اجرائيا كلاً من القدرات والعمليات العقلية وسمات الشخصية التي
تسهل أو تعوق عملية الابتكار . كما أنه يقدم طريقا لتحديد أنواع نواتج عملية
الابتكار ، وأنواع الأفراد الذين يستطيعون أن يبتكروا بنجاح ، والظروف التي
تسهل عملية الابتكار هذا وقد ناقش تورانس الاعتراضات التي وجهت إلى
تعريفه للابتكار مثل اعتراض أوزوبل Ausbel 1963 ، وكروتر و كروتر Kreuters & Kreuters ، ومولر Mueller 1964

الأساس المنطقي لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي :

● النشاطات اسأل و خمن Ask- and -Guess

وضع هذا النشاط في بطارية تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي ليعطي فرصة للطلاب لأن يعبروا عن حبهم للاستطلاع ، مع اعطاء صورة عن قدرتهم على بناء الفروض والتفكير في الاحتمالات وقد اتضح لتورانس وهو يعد المختلفة هذا الاختبار أن أساس التفكير الابتكاري ، خصوصا التفكير الابتكاري العلمي يتضح في عمليات السؤال والتخمين . وهذا المفهوم ينسجم مع تعريف الابتكار كعملية Process . ويحاول نشاط الأسئلة Asking الوصول إلى [illegible] الفرد ليصبح حساسا لما هو غير معروف ، وللفجوات في المعرفة ، لأن الأسئلة التي تسأل يجب أن تكون من تلك التي لا يجاب عليها بمجرد النظر إلى الصورة المتعلقة بالنشاطات اسأل ـ و ـ خمن . وبالطبع فقد اعتبر حب الاستطلاع مظهر هام للابتكار العلمي يبرز في عدد ونوع الأسئلة التي تسأل . أما فيما يتعلق بتخمين الأسباب وتخمين النتائج ، فإن تورانس يشير إلى أن التفكير العلمي عرف منذ زمن بعيد قد قسم ظواهر الطبيعة إلى قسمين : ظروف مسببة و نتائج هذه الظروف . وبالنظر إلى ما لدينا من معرفة عن حب الاستطلاع يشير

إلى أننا يمكن أن نقول بإيجاز أن حب الاستطلاع يتضح في عدد ونوع الأسئلة التي تسأل ، وهو عنصر هام من عناصر التفكير الابتكاري وهو موجود بدرجات مختلفة لدى كل الأفراد وله مظاهره الموروثة والمكتسبة ، وهو مؤشر عن الشخصية التي تتصف بالصحة النفسية ومع أن التفكير العلمي للعرب منذ زمن بعيد قد ميز الظروف المسببة من نتائج هذه الظروف ، إلا أننا نجد أن علم نفس النمو قد اهتم بوضوح بنمو التفكير السببي أكثر من اهتمامه بالتفكير بالنتائج أو الاحتمالات وقد أعطى علم النفس بعض اهتمامه للتفكير السببي والتفكير بالنتيجة . حيث أشار تورانس إلى أن بياجيه Piaget 1954 ميز بين التفكير السببي والتفكير بالنتيجة ، كما أن ورنر Werner 1957 في دراساته عن التفكير السببي لدى الأطفال والناس البدائيين ، وجد أنهم يتشابهون في التفكير السببي

وبإيجاز يمكن أن يقال أن نشاط الأسئلة قد صمم لكي يظهر قدرة الفرد بالاحساس بما لا يستطيع أن يجده بمجرد النظر إلى الصورة ، وأن يسأل أسئلة تمكنه من أن يملأ الفجوات في معرفته أما النشاطات تخمين الأسباب Causes وتخمين النتائج Guess Conequences فقد صممت لكي تظهر قدرة الفرد على صياغة الفروض عن الأسباب والنتائج

أن عدد الاستجابات المتصلة بالنشاطات التي يصدرها الفرد تعبر عن الطلاقة وعدد الفئات المختلفة للأسئلة أو للأسباب أو النتائج تعبر عن المرونة وعدم التكرار الاحصائي للأسئلة أو للأسباب أو للنتائج - والذي تظهر به الاستجابات قفزة ذهنية او ابتعادا عن الوضوح والمألوف - يعبر عن الأصالة

● **نشاط تحسين الإنتاج Product Improvement Activity**

يعتبر هذا النشاط واحدا من أكثر المقاييس التي يمكن الاعتماد عليها ، نشاط معقد على درجة عالية من الصدق الظاهري Face Validity . وهو دائما يمثل معنى جيدا للمدرسين ، والآباء ، ورجال الأعمال . إذ يجدون فيه ما يعد نوعا من التفكير المرغوب فيه وهذا النشاط ممتع في التطبيق والتصحيح ، ومثير للاهتمام للطلاب في كل المراحل العمرية ، إذ يسمح لهم بالنكوص في خدمة « الأنا » ويمكنهم من اللعب بالأفكار التي قد لا يجرءون عن التعبير عنها في

جادة . وفي حالة إجراء الاختبار فرديا يقدم هذا النشاط موضوعا ... وحتى في الاجراء الجماعي يمكن لنموذج اللعبة أن يثير الاهتمام ... النشاط بعمل بشكل واضح على ابراز مظاهر العملية الابتكارية لدى الأطفال .

إن درجة الطلاقة لهذا النشاط هي عدد الاستجابات المتصلة ، ودرجة المرونة هي عدد الاستجابات المختلفة التي يصدرها الفرد لتحسين الانتاج ، ودرجة الأصالة تقدر بعدم التكرار الاحصائي وملاءمة الأفكار التي يصدرها الفرد .

● الاستعمالات غير الشائعة Unusual Uses

نشاط الاستعمالات غير الشائعة التي يشتمل عليها اختبار تورانس للتفكير الابتكاري النسخة « أ » و « ب » هي تعديل مباشر من اختبار جيلفورد Guilford لاستخدام الطوب وقد قرر تورانس بعد تجارب مبدئية بمثيرات عديدة استبدال ... بعلب الكرتون في النسخة « أ » وعلب الصفيح في النسخة « ب » . ... تورانس يعتقد بأن الأطفال سوف يستجيبون أكثر بصورة مبتكرة في علب ... وعلب الصفيح ، لأن الطوب عادة لا يكون متوفرا لكي يستخدمه ... في لعبهم وفي نشاطات تكوين الأشياء وفي نشاطات التجريب .

وقد أدرك تورانس منذ البداية أن « علب الكرتون » و « علب الصفيح » ... في ... كثيرين أساليب جامدة من الصعب التغلب عليها إذ أنه من ... تعريف علب الكرتون أو علب الصفيح كاناء ، ثم التفكير في كل الأشياء ... التي يمكن وضعها في علب الكرتون أو الصفيح ، مما يجعل من الصعب ... أنواع أخرى من الاستجابات . وهكذا فإن هذا النشاط هو مقياس لقدرة ... على تحرير عقله من اسلوب جامد محدد . هذا النوع من الجمود يبدو أنه ... بازدياد العمر ومع الاضطراب العقلي . حيث وجد أن ٨٧٪ من استجابات مجموعة من العصابيين الذين تماثلوا للشفاء بعض الشيء تقع في فئة الاناء ، مقارنة بـ ٤٠٪ من استجابات طلاب التربية للدراسات العليا ، و ٣٤٪ من ... طلاب الصف الأول والثاني في الجامعة ، و ١٧٪ من استجابات ... الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي .

هذا النشاط يصحح في ضوء الطلاقة والمرونة والأصالة بنفس الطريقة التي تمت في نشاط اسأل - و- خمن .

الأسئلة غير الشائعة : Unusual Questions

Robert C Burkhart 1961 هذا النشاط هو تعديل لأسلوب روبرت بيركهارت من جامعة ولاية بنسلفانيا ، الذي وضع الأسئلة غير الشائعة كمقياس للقوة التباعدية Divergent Power التي اعتبرها هامة للابتكار داخل الفصل الدراسي وقد ارتبط هذا المقياس بصورة مرتفعة مع محكات الابتكار في الفن ، ودرجة التباعد المجرد ، وبدرجة الميل التباعدي والفرق الكبير بين الاختبار الذي وضعه بيركهارت والنشاط الذي قام بتعديله تورانس في النسخة المنقحة و ... و ب ، أن بيركهارت يعطي مثلا لسؤال جيد وبهذا الخصوص يشير بيركهارت إلى أنه بالرغم من اعطاء مثال نجد أن التلاميذ الذين يتفوقون في الخيال يظلون يسألون أسئلة جانبية وواقعية دون أن يسألوا أسئلة من نوع ... مع أنهم يعرفون بأنهم لا يستطيعون أن يسألوا أسئلة من النوع الذي يصعب ... التعليمات

هذا النشاط يصحح في ضوء الطلاقة والأصالة فقط

● **افترض أن Just Suppose Activity .**

هذا النشاط هو تعديل لاختبار النتائج في مطارية جيلفورد 1959 ... وهو يختلف عن نشاطات اسأل - و- خمن هذا الاختلاف صمم لاظهار ... عالية من الخيال ، وليكون أكثر فاعلية مع الأطفال . في هذا النشاط ... المفحوص بموقف غير محتمل الحدوث وعليه أن يتكهن بالنتائج الممكنة ... هذا الموقف ولكي يستجيب المفحوص بصورة مثمرة لهذا النشاط ، على المفحوص أن يتصور كل الأشياء التي يمكن أن تحدث نتيجة لهذا الحادث الافتراضي ... أن مثل هذا النوع من التفكير مهم جدا في السلوك الابتكاري ، ولكن ... أفراد كثيرين غير قادرين على التفكير في الاحتمالات لدرجة أنهم يجدون ... النشاط غير محتمل الحدوث .

هذا النشاط يصحح في ضوء الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة

يتضح مما سبق عرضه ما يلى :

١ ـ ان النشاطات التى يحتوى عليها اختبار تورانس للتفكير الابتكارى اللفظي تعمل على استثارة قدرات التفكير التباعدى . الطلاقة والمرونة ، والأصالة ، والتفاصيل

٢ ـ تتميز نشاطات السابقة بأنها تعمل على استدعاء ميول مختلفة تخلق في المفحوص نوعاً من التوتر الذي يحاول إشباعه .

٣ ـ ان استجابات المفحوصين بالنسبة لقدرات التفكير التباعدى تكون متأثرة بالفروق الفردية بين الأفراد

٤ ـ تتفق هذه النشاطات في بعض خصائصها مع بعض خصائص اختبارات التفكير التقاربي Convergent Thinking من حيث الأداء حيث أنها مقيدة بفترة زمنية محدودة ، وربما يكون لتحديد الزمن أثر على استجابات المفحوصين .

٥ ـ صممت بعض تلك النشاطات على

(أ) اعطاء فرصه للأفراد للتعبير عن حب الاستطلاع ، واعطاء صورة عن قدراتهم في وضع الفروض والتفكير في الاحتمالات كنشاط ـ أسأل ـ و ـ خمن

(ب) تحقيق نوع من الاستمتاع النفسي ـ نشاط تحسين الانتاج ـ لجميع الأفراد والفئات العمرية المختلفة ، حيث يسمح هذا النشاط للأفراد بالنكوص خدمة الأنا ، ويمكن لهؤلاء الأفراد اللعب بأفكار قد لا يجرؤن عن التعبير عنها في أعمال جادة .

(جـ) اثارة درجة كبيرة من الخيال للتنبؤ بالنتائج التى يمكن أن تحدث لموقف غير محتمل الحدوث أو قد لا يحدث اطلاقا . كنشاط أفترض أن .

اجـــراءات البحـــث

عينـة الدراســـة :

تم اختيار عينة الدراسة الحالية من الذكور والاناث من المنطقة الغربية في المملكة العربية السعودية . وكانت عينة التقنين من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية (الصف الأول ، والثاني أدبي وعلمي ، والثالث أدبي وعلمي) من مكة المكرمة ، وجده ، والطائف وقد بلغ عدد أفراد العينة التي طبق عليها اختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي (١) ٦١٦ طالباً وطالبة من السعوديين وغير السعوديين ثم استبعاد ١٦٨ طالباً وطالبة من غير السعوديين ، فأصبح العدد الكلي للعينة السعودية ٤٤٨ طالباً وطالبة وكان متوسط عمر الطلاب ١٨,١٧ بانحراف معياري قدره ١,٧٢ ومتوسط أعمار الطالبات ١٦,٩٤ بانحراف معياري قدره ١,٨٦ هذا وقد قام الباحث باستخراج أوزان الاستجابات للاختبار اللفظي من العينة السعودية التي استكملت النسخة (أ) بمفرده . وعددها ٤٢٣ حالة ويوضح جدول رقم (١) توزيع المفحوصين والمفحوصات على الصفوف الدراسية وقد تم إجراء التحليل الاحصائي على ١١١ حالة تم اختيارها بصورة عشوائية من العدد الكلي

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والصف الدراسي

الصف / الجنس	الأول	الثاني أدبي	الثاني علمي	الثالث أدبي	الثالث علمي	المجموع
طـــلاب	٧٧	٣٢	١٧	٥	٤٥	
طالبـــات	٧٢	٢٩	٢٤	٣٩	٣٨	
	١٤٩	٦١	٤١	٨٩	٨٣	٤٢٣

اجـــراءات التطبيـق :

بدأ تطبيق اختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي النسخة (أ) على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في كل من مكة المكرمة ، وجدة ، والطائف في منتصف الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٠٧ هـ في المدارس الثانوية التي

اختيارها من تلك المدن . والجدول رقم (٢) يوضح أسماء [illegible]
الفصول التي تم بها التطبيق .

جدول رقم (٢) المدن والمدارس والفصول التي تم بها تطبيق الاختبار

المدينة	اسم المدرسة	الفصول: الأول	الثاني أدبي	الثاني علمي	الثالث أدبي	الثالث علمي
مكة المكرمة	ثانوية طلحة بن عبيد الله	١	١	-	-	١
	الثانوية الخامسة للبنات	١	-	-	٢	١
جدة	ثانوية الشاطبي	١	-	١	١	-
	الثانوية الرابعة عشر للبنات	١	-	١	١	-
الطائف	ثانوية ثقيف	١	-	-	١	١
	الثانوية الأولى للبنات	١	١	-	-	١
عدد الفصول		٦	٢	٢	٤	٤

هذا وقد تم تطبيق الاختبار جماعيا على جميع أفراد العينة في فصولهم الدراسية ، كما نصت بذلك تعليمات الاختبار ، كما تم مراعاة التعليمات التي نص بها تورانس Torrance 1974 B عند تطبيق هذا النوع من الاختبارات .

تعليمات تطبيق اختبار التفكير الابتكاري اللفظي نسخة (أ) :

تعليمات أوليـــة

يشير تورانس Torrance 1974 B إلى أنه عند تطبيق هذا النوع من الاختبارات يجب اتباع ما يلي

- عند توزيع كتيبات الاختبار ، على الفاحص إعطاء توجيه موجز إلى الطلاب لإثارة اهتمامهم ودافعيتهم ، وعليه أن يقرأ التوجيه التالي :

أعتقد أنكم سوف تستمتعون كثيرا أثناء تأديتكم لهذه النشاطات خلال هذه المدة الزمنية ، سوف تقومون بعمل بعض الأشياء التي تعطيكم الفرصة لكي تروا إلى أي حد أنتم جيدون في التفكير في أفكار جديدة ، وفي حل المشكلات هذه الأشياء سوف تحتاج إلى كل خيال وقدرة تفكير تتمتعون بها . لذلك أتمنى أن تفكروا بأحسن طريقة لديكم ، وتستمتعوا بما تقومون به من أعمال .

٦- إذا كان الاختبار سوف يجرى لأكثر من مرة باستخدام النسخة نفسها ، أو باستخدام النسخة المكافئة فعلى الفاحص أن يوضح ذلك للطلاب منذ البداية .

تعليمات خاصة بالنشاطات :

١- توزع كراسات الاختبار على المفحوصين ، مع اتاحة الفرصة لهم لكتابة البيانات الموجودة في أعلى الصفحة . وعلى الفاحص أن يتأكد من أن التدريج كتب كاملا حتى لا يكون هناك نقص في المعلومات التي تستخدم في الدراسات الطولية التتبعية ، أو الدراسات التي تستخدم الاختبار القبلي والبعدي . بعد ما تملأ المعلومات الشخصية يقرأ عليهم التعليمات التالية : « النشاطات الموجودة في هذه الكراسة سوف تعطيك الفرصة لكي تستخدم خيالك في أن تفكر في أفكار وتضعها في كلمات . لا توجد اجابات صحيحة أو خاطئة كما هو الحال في معظم الأشياء التي تعملها . نحن نريد أن نرى ما عدد الأفكار التي يمكن أن تأتي بها . ونعتقد أنك سوف تجد أن هذا العمل ممتعا . حاول أن تفكر في أفكار ممتعة . وغير عادية وذكية أفكار لا يفكر فيها أحد غيرك .

سوف تجد أنه مطلوب منك أن تقوم بأداء سبع نشاطات مختلفة . وسوف تجد أن لكل نشاط وقت محدد ... حاول أن تستخدم وقت جيد ... عمل ... ما يمكن ولكن لا تتعجل . إذا لم يعد لديك أفكار قبل انتهاء الوقت . ... حتى نعطى لك التعليمات قبل أن تبدأ النشاط الثاني . في بعض الأحيان ، جلست وفكرت ربما تظهر لديك افكار جديدة وتستطيع أن تضيفها . يوجد لديك أى أسئلة بعد أن تبدأ لا تتحدث بصوت مرتفع . ارفع ... وسوف أتي اليك في مكانك وأحاول الإجابة على أسئلتك » .

- إذا لم يوجد أسئلة يستطيع الفاحص أن يبدأ في النشاط الأول . أما إذا ... هناك أسئلة عن التعليمات ، يحاول الفاحص الإجابة عليها بتكرار ... في كلمات يمكن أن يفهمها المفحوص ، أو بتوضيح التعليمات الموجودة في هذه الكراسة . ويجب على الفاحص تجنب إعطاء الأمثلة أو نماذج للإجابة .

ذلك يقلل من درجة الأصالة ، وفي بعض الحالات يؤدي إلى التقليل من ...
الاستجابات التي تعطى . كما يجب على الفاحص المحافظة على علاقة ...
جيدة مريحة ودافئة مع المفحوصين . الآن أطلب من المفحوصين أن يفتحوا على
الصفحة رقم (٢) وأن يقرأوا التعليمات معك على النحو التالي :

« تعتمد النشاطات الثلاث الأولى على الرسم الموجود في الصفحة المقابلة .
هذه النشاطات سوف تعطيك الفرصة لكي ترى إلى أي حد تستطيع أن تسأل
أسئلة تؤدي احاباتها إلى معرفة أشياء لا تعرفها ، ووضع افتراضات عن
أسباب والنتائج الممكنة لما يحدث في الصورة . أنظر إلى الصورة . ماذا
يحدث ؟ ما الذي تستطيع قوله بكل تأكيد ؟ ما الذي تحتاج معرفته لكي تفهم
الذي يحدث ؟ ما الذي سبب الحدث ؟ وماذا ستكون النتيجة ؟ أثناء تأديتك
النشاطات الثلاث الأولى تستطيع أن تنظر ثانية إلى الصورة الآن أنظر إلى
الصفحة الثانية »

النشاط الأول : توجيه الأسئلة Asking ثم اقرأ معي ما يلي :

« اكتب على هذه الصفحة كل الأسئلة التي يمكنك أن تسألها حول الصورة
الموجودة في الصفحة المقابلة . اسأل كل الأسئلة التي تحتاج إلى سؤالها لكي
تعرف ما هو حادث بالتأكيد . لا تسأل أسئلة يمكن الإجابة عليها بمجرد النظر
إلى الصورة يمكنك أن تنظر إلى الصورة باستمرار كلما أردت ذلك » .
حدد الفاحص هذا النشاط ٥ دقائق بواسطة ساعة ايقاف Stop Watch .

- بعد الانتهاء من النشاط الأول يطلب الفاحص من المفحوصين الانتقال إلى
النشاط الثاني صفحة (٥)

النشاط الثاني : تخمين الأسباب . Guessing Causes :

يطلب الفاحص من المفحوصين مرة أخرى قراءة التعليمات التالية معه :
« اكتب في الفراغ التالي كل الأسباب الممكنة للحادث الموجود في الصورة في
صفحة (٢) من هذه الكراسة . يمكنك أن تفكر فيما حصل قبل الحادث
مباشرة أو حصل قبل ذلك بوقت طويل او / وأدى إلى ذلك الحادث الموجود

في الصورة . اكتب كل ماتستطيع من التخمينات . لا تخف من مجرد التخمين » .

يحدد الفاحص لهذا النشاط ٥ دقائق أيضا

٤ ـ بعد الانتهاء من النشاط الثاني ، يطلب الفاحص الانتقال إلى النشاط الثالث في صفحة (٧)

النشاط الثالث تخمين النتائج Guessing Consequences

يطلب الفاحص من المفحوصين مرة أخرى قراءة التعليمات معه قراءة صامتة بينما هو يقرأها بصوت مرتفع

« أكتب في الفراغ التالي كل النتائج المحتملة التي يمكن أن تحدث نتيجة للحادث الموجود في الصورة في صفحة (٣) . يمكنك أن تفكر فيما يحدث بعد الحادث مباشرة أو ما سيأتي بوقت طويل . أكتب كل ما تستطيع من التخمينات . لا تخف من مجرد التخمين »

يحدد الفاحص لهذا النشاط خمس دقائق

٥ ـ بعد الانتهاء من النشاط الثالث يطلب الفاحص الانتقال إلى النشاط ... صفحة (٨)

النشاط الرابع : تحسين الانتاج . Product Improvement

ويقرأ الفاحص التعليمات بصوت مرتفع

« في منتصف هذه الصفحة يوجد صورة مرسومة للعبة فيل ، والتي ... شراؤها من معظم محلات لعب الأطفال هي عبارة عن فيل صغير ... سم ووزنه حوالي ربع كجم . المطلوب منك أن تكتب على هذه الصفحة والصفحة التالية الطرق التي يمكنك أن تفكر فيها بحيث تصبح هذه ... بعد تعديلها مصدرا لمزيد من المرح والسرور للأطفال . لا تهتم بتكلفة التعديلات لهذه اللعبة . فكر فقط فيما يجعل هذه اللعبة مصدرا ... الفرح للعب به كلعبة » .

يحدد الفاحص لهذا النشاط ١٠ دقائق . كما يجب أن ينبه الفاحص المفحوص...

الذين يتوقفون عند نهاية الصفحة (٨) أن يستمروا في الصفحة ... قد يكون من المحتمل أن يتوقف بعض المفحوصين قبل نهاية ... ويرغبون في الانتقال إلى النشاط التالي ، فيجب أن ينبه الفاحص عليهم أن ينتظروا حتى انتهاء الوقت المحدد لهذا النشاط ، ويطلب منهم الاستمرار في عملية التفكير فربما طرأت لهم فكرة جديدة يمكن إضافتها .

٦ - بعد الانتهاء من النشاط الرابع يطلب الفاحص الانتقال إلى النشاط الخامس صفحة (١٠)

النشاط الخامس الاستعمالات غير الشائعة لعلب الكرتون

Unusual uses of Card Board Boxes

ويقرأ الفاحص التعليمات كما في النشاطات السابقة :

معظم الناس ... علب الكرتون الفارغة ، رغم أن هنا الآلاف من الاستعمالات ... وغير الشائعة . أكتب على هذه الصفحة والصفحة ... كل ما تستطيع أن تفكر فيه من الاستعمالات اللطيفة وغير الشائعة . لا تحدد تفكيرك بحجم معين هذه العلب يمكنك أن تستخدم أي عدد من هذه العلب كما تشاء لا تحدد تفكيرك باستعمالات رأيتها أو سمعت عنها فكر ... تستطيع في الاستعمالات الجديدة .

حدد الفاحص هذا النشاط ١٠ دقائق

بعد الانتهاء من النشاط الخامس يطلب الفاحص الانتقال إلى النشاط السادس صفحة (١٢)

النشاط السادس الأسئلة غير الشائعة : Unusual Questions

يقرأ الفاحص التعليمات التالية :

في هذا النشاط عليك أن تفكر في أكبر عدد من الأسئلة التي يمكن أن تسألها عن علب الكرتون هذه الأسئلة يجب أن تؤدي إلى إجابات متنوعة وجديدة . وأن تثير لدى الأشخاص الآخرين الاهتمام وحب الاستطلاع لهذه العلب حاول أن تكون أسئلتك حول النواحي الخاصة بهذه العلب والتي

لا يفكر فيها الناس عادة .
يحدد الفاحص لهذا النشاط ٥ دقائق .

٨ ـ بعد الانتهاء من النشاط السادس يطلب الفاحص الانتقال إلى النشاط السابع صفحة (١٤) .

النشاط السابع : افترض أن ...

يقرأ الفاحص التعليمات بصوت مرتفع بينما تقرأها المجموعة قراءة صامتة فيما يلي موقف غير ممكن الحدوث ـ موقف قد لا يحدث أبدا . وعليك أن تفترض أنه حدث بالفعل . هذا النشاط سوف يعطيك الفرصة لاستخدام خيالك لتفكر في كل الأشياء الأخرى المثيرة التي يمكن أن تحدث إذا تحقق هذا الموقف غير الممكن الحدوث

افترض في خيالك أن الموقف الذي سيوصف لك فيما بعد قد حدث . بعد ذلك فكر في كل الأمور الأخرى التي قد تحدث بسببه . بمعنى آخر ما هي النتائج المترتبة على ذلك ؟ اكتب كل ما تستطيع كتابته من تخمينات.

الموقف غير الممكن : افترض أن سحب خيوط تتدلى منها وترتبط بالأرض ، ما الذي يحدث ؟ اكتب كل أفكارك وتخميناتك على الصفحة التالية .

يحدد الفاحص هذا النشاط ٥ دقائق

٩ ـ في نهاية الخمس دقائق يعلن الفاحص عن انتهاء الوقت ويجمع الكراسات ويتأكد من أن الطلاب قد كتبوا البيانات المطلوبة على صفحة الغلاف .

تعليمات تصحيح اختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي النسخة (ب)

أشار تورانس Torrance 1974 B إلى أن النشاطات السبعة في البطارية ... تصحح في ضوء الطلاقة والمرونة والأصالة ، ما عدا النشاط السادس ... لا يصحح في بعد المرونة . كما أشار إلى أنه يمكن أن تصحح تلك النشاطات ... بعد التفاصيل ، إلا أن معظم المستخدمين للبطارية اللفظية لا يصححون ... النشاطات في ضوء هذا البعد . من هو الشخص الذي يستطيع أن ... اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري ؟ أشار تورانس إلى أن دراسات ... تصحيح أظهرت أن الأفراد الذين تدربوا وتمرسوا بصفة خاصة على ...

اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري يكونون قادرين على [illegible]
من الثبات . وللإجابة على السؤال حول ثبات النتائج للمصححين [illegible]
أجريت تجربة شارك فيها مدرسون وسكرتيرات تربويات لم يدربوا على [illegible]
تصحيح الا أنهم قاموا بدراسة لدليل التصحيح .

وقد أشارت النتائج المتوفرة عن ستة مدرسين وسكرتيرة إلى أنه عندما تمت دراسة دليل التصحيح بعناية وتقبل ، فإن درجة مقبولة من الثبات تم الحصول عليها حيث كان متوسط معامل الارتباط بين المصححين المدربين والمدرسين غير مدربين للصحة اللفظية كما يلي . الطلاقة ٩٩. ، والمرونة ٩٥. ، والأصالة ٩٠.

أما بالنسبة للصحة المصورة فكانت كما يلي . الطلاقة ٩٦. ، المرونة ٩٤. ، الأصالة ٨٦. والتفاصيل ٩١. كما كانت النتائج الخاصة بالسكرتيرة كما يلي الطلاقة ٩٩. ، المرونة ٩٨. ، الأصالة ٧٦. ، التفاصيل ٨٧. . هذا وقد وضح تورانس بأن الثبات المنخفض لبعد الأصالة يظهر عندما يرفض المصحح ستويات الأصالة في دليل التصحيح ويستبدل بذلك مفهومه الخاص عما هو أصيل ثم تشير النتائج إلى أنه ليس ضروريا للمصحح أن يتلقى تدريبا خاصا لتصحيح هذا الاختبار للتأكد من ثبات النتائج حيث أن الأمر الضروري هو أن يقرأ المصحح ويتبع دليل التصحيح بأكبر قدر ممكن من الدقة ، وأن يقبل مستويات التصحيح على انها أساس لاصدار الحكم

خطـــوات التصحيـــح .

- قراءة دليل التصحيح ، مع مراعاة التنظيم الذى قام عليه هذا الدليل وإذا لم يكن المصحح قد ادرك مفاهيم الطلاقة والمرونة ، والأصالة بعد فعليه أن يقوم ببعض القراءة الإضافية للأساس المنطقي لاختبارات تورانس للتفكير الابتكاري كما يجب أن يتعود أيضا على الأساس المنطقي للنشاطات اللفظية التى تحتوى عليها البطارية اللفظية .
- عدة قراءة دليل التصحيح مع الاستجابة المسجلة به وتحديد ما إذا كانت الاستجابة يمكن تصحيحها ويقصد بذلك مدى اتصالها بالنشاط . حيث

ثم تصحيح الاستجابات غير المتصلة . بعد ذلك تحدد الاستجابات من
قوائم الفئات وأوزان الأصالة .

٣ ـ الاستجابات التي تحتوى على فكرتين او اكثر في كل النشاطات يجب أن
تصحح على انها استجابتين او اكثر . كما أنه في بعض الأحيان يظهر المفحوص
فكرتين او اكثر بصورة متسلسلة في هذه الحالة يجب أيضا أن تحسب
كاستجابتين او اكثر تبعا لأرقام الأفكار المختلفة .

٤ ـ الآن يكون المصحح مستعدا لبدء التصحيح حيث قد تم تصميم ورقة
تصحيح لاختصار الوقت . ولزيادة ثبات التصحيح بعد أن يتم إدخال
المعلومات المطلوبة في ورقة التصحيح يمكن للمصحح اتباع ما يلي
تحدد من دليل التصحيح وزن الأصالة ، ورقم فئة المرونة وترصد الأرقام في
خانة (ص) والتي تعنى الأصالة ، وخانة (ف) التي تعنى المرونة
هذه الخطوة تتم لكل استجابة من الاستجابات في النشاطات السبعة .
ما عدا النشاط السادس الذي لا يوجد له تصحيح للمرونة ، إذا لم توجد
الاستجابة في دليل التصحيح فإن ذلك يعنى انها من الاستجابات التي
لا تتكرر ، في هذه الحالة إذا أظهرت الاستجابة قوة ابتكارية* وشيئا من
الغرابة يجب أن تعطى درجتين في بعد الأصالة ورقم الفئة لمثل هذه
الاستجابات يمكن الحصول عليه من قائمة الفئات التي تندرج تحت اسم
الخاص بالمرونة

(*) يشير تورانس Torrance 1974 B إلى أن مفهوم القوة الابتكارية Creative strength مفهوم
حدا ، وعلى الفاحص فهم الفكرة جيدا من المحتمل أن افضل طريقة لتحقيق ذلك هو
أوزان الأصالة للنشاطات المختلفة من دليل التصحيح ، مع ملاحظة الاختلاف بين الأسئلة
التي حصلت على الدرجة صفر (غير أصيلة) وبين التي حصلت على درجة واحدة ، فهي
قليلا من القوة الابتكارية ومن المحتمل أيضا أن يكون مساعدا في ذلك أن يفكر في
الاستجابات التي لم تظهر قوة ابتكارية والتي توصف بأنها تتطلب طاقة عقلية ضئيلة
العقلية الضئيلة تكون ضرورية لاعطاء استجابات شائعة وواضحة ومتعلمة بعكس
الطاقة العقلية الكبيرة التي تتطلب اعطاء استجابات ابعد مما تعلمه أو مارسه الفرد
واضح ومألوف لهذا نجد أن النوع الأخير من الاستجابات يعتقد بأنه يظهر قوة ابتكارية
الاستجابات التي لم ترد في دليل التصحيح هي من هذا النوع ولهذا تحصل على درجة
الأصالة .

٥ ـ الآن يصبح المصحح مستعدا لوضع المجموع الكلى للدرجات ملخص الدرجات الموجود على الجانب الأيمن في نهاية استمارة التصحيح والذى يمثل درجات الطلاقة والمرونة والأصالة لكل نشاط من الثلاثات السعة ثم المجموع الكلى لكل درجة من الدرجات السابقة .

٦ ـ اشار توراس Torrance 1972 12 إلى أنه قد يرغب المصحح في معرفة ثبات تصحيحه ، وفي هدا يمكن أن يشاركه في عملية تصحيح عدد من الأوراق شخص آخر ، ويناقش هذان المصححان الاختلاف بينهما في عملية التصحيح ، ثم بعد دلك يمكن حساب معامل الارتباط لتصحيح ٢٠ ـ ٤٠ ورقة بينهما للابعاد الثلاث (الطلاقة ، والمرونة ، الأصالة) . أما الطريقة الأخرى والمفيدة بعض فهي ان يقوم المصحح باعادة تصحيح عدد من الأوراق بعد فترة زمنية وحساب معامل الارتباط بين التصحيح الأول والثاني .

الوسائل الأخـــرى لجمع البيانـــات .

طبق الباحث على العينة الكلية مجموعة من الاختبارات التي سوف تستخدم في أغراض التقنين ، يمكن تلخيصها فيما يلي

١ ـ اختبار توراس ، للتفكير الابتكارى المصور السحة (أ) .

٢ ـ اختبار توراس للتفكير الابتكارى اللفظي السحة (ب) .

٣ ـ اختبار توراس للتفكير الابتكارى المصور السحة (ب) .

٤ ـ اختبارى (دكاء الشباب اللفظي) ، و (دكاء الشباب المصور) وهما من اختبارات الذكاء التي قام بتقنينهما على البيئة السعودية د . حامد عبدالسلام زهران

٥ ـ التحصيل الدراسي (مجموع درجات الطلاب والطالبات) للعام الدراسي الذي سبق العام الذى يدرس به الطالب / الطالبة .

النتائج العامـــة للدراســـة :

فيما يلي ملخص للنتائج التي توصل اليها الباحث بالنسبة لاختبار توراس للتفكير الابتكاري اللفظي النسخة (أ) وسوف تتضمن النتائج مايلي :

أولاً : الصدق :
صدق التكوين الفرضي ويشمل .
(أ) الاتساق الداخلي .
(ب) معاملات الارتباط بالاختبارات الأخرى
(جـ) التحليل العاملي .

ثانياً : الثبـــات :

١ ـ ثبات التصحيح
٢ ـ الفاكرونباخ

ثالثاً : معايير الاختبار

رابعاً : أداء الطلاب ، الطالبات في الصفوف المختلفة

أولاً : الصدق .

١ ـ صدق التكوين الفرضي

(أ) الاتساق الداخلي : لقد تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات الفرعية لاختبار التفكير الابتكاري اللفظي (الطلاقة ، المرونة ، والأصالة) والدرجة الكلية للاختبار . ويوضح الجدول رقم (٣) مصفوفة الارتباط بين هذه الأبعاد والمجموع الكلي

جدول رقم (٣)
معاملات الارتباط بين أبعاد الصحة (أ) من اختبارات
تورانس للتفكير الابتكاري اللفظية

الأبعــــاد	الطلاقــة	المرونـــة	الأصالــة	المجموع الكلي
١ ـ الطلاقــة	ـ	٨٦ر	٧٩ر	٨٦ر
٢ ـ المرونــة		ـ	٧٨ر	٨٢ر
٣ ـ الأصالــة			ـ	٨٠ر
٤ ـ المجموع الكلي				ـ

يلاحظ من مصفوفة الارتباط السابقة أن الأبعاد المكونة لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي ترتبط فيما بينها ارتباطا عاليا إضافة إلى أن [illegible] ترتبط ارتباطا عاليا بالمجموع الكلي للاختبار ، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠,٧٨ - ٠,٩٦ ، وكلها دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ .

(ب) معاملات الارتباط بالاختبارات الأخرى :

١ - تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات الفرعية لاختبار التفكير الابتكارى اللفظي نسخة (أ) (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) والدرجات الفرعية لاختبار التفكير الابتكارى المصور النسخة (أ) (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، التفاصيل) ، ويوضح الجدول رقم (٤) مصفوفة الارتباط بين هذه الأبعاد

جدول رقم (٤)

معاملات الارتباط بين أبعاد النسخه (أ) من اختبارات تورانس للتفكير الابتكارى اللفظية والمصورة

الأبعاد	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١- طلاقة لفظية	-	٫٨٦	٫٧٩	٫٠٧	٫١٨	٫٢٤	٫٢٦
٢- مرونة لفظية		-	٫٧٨	٫٠٥	٫٠٤	٫١٣	٫١٣
٣- أصالة لفظية			-	٫١٠	٫٠٧	٫١٨	٫١٧
٤- طلاقة مصورة				-	٫٧٧	٫٥٦	٫٧٤
٥- مرونة مصورة					-	٫١٩	٫٧٧
٦- أصالة مصورة						-	٫٧١
٧- تفاصيل مصورة							-

يلاحظ من مصفوفة الارتباط السابقة أن الارتباطات بين أبعاد الابتكار اللفظيه والأبعاد المناظرة لها في الاختبار المصور ترتبط ارتباطات منخفضة وغير دالة حيث تنحصر قيمتها ما بين ٠,٠٠ - ٠,٢٦ . هذه النتيجة تؤدى بنا إلى القول أن التفكير الابتكارى لا يمكن قياسها باختبار واحد ، إذ يتطلب الأمر قياسها بمقاييس التفكير الابتكارى اللفظية والمصورة هذا إذا نظرنا اليها كقدرة نوعية .

٢ - تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات الفرعية لاختبار تورانس للتفكير الابتكارى اللفظى نسخة (أ) (الطلاقة ، المرونة ، والأصالة

والمجموع الكلي) ودرجات الطلاب على اختبارات الذكاء ... والمصورة والتحصيل الدراسي. ويوضح الجدول رقم (٥) معاملات الارتباط.

جدول رقم (٥)

معاملات الارتباط بين أبعاد الصورة (أ) من اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري والذكاء اللفظي والمصور والتحصيل الدراسي

المتغيرات	الذكاء اللفظي	الذكاء المصور	التحصيل الدراسي
١- الطلاقة	٢٠ر*	٢٨ر**	٠١ر
٢- المرونة	٢٣ر*	٢٩ر**	٠٦ر
٣- الأصالة	٢٣ر*	٢٥ر**	-٠١ر
٤- المجموع الكلي	٢٣ر*	٢٩ر**	-٠١ر

* مستوى الدلالة عند ٠٥ر
** مستوى الدلالة عند ٠١ر

نلاحظ من معاملات الارتباط السابقة بين الأبعاد المكونة لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي صورة (أ) ترتبط ارتباطاً ... باختبارات الذكاء اللفظية والمصورة وكلها ارتباطات دالة احصائياً وهذا ... أن اختبارات التفكير الابتكاري تقيس قدرات عقلية تختلف عن تلك التي ... اختبارات الذكاء.

كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن أبعاد التفكير الابتكاري اللفظي لا ... ارتباطاً دالاً مع التحصيل الدراسي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى ... الاختبارات التي تجرى في المدارس السعودية من النوع المقيد والمحدد ... من الاستجابات والتي لا يتاح فيها للطلاب فرصة التعبير بحرية عن ... ومعلوماتهم. كما هو الحال في اختبارات التفكير الابتكاري إذ لا توجد ... إجابات خاطئة أو صحيحة في هذا النوع من الاختبارات

(حـ) التحليل العاملي :

تمكن الباحث من إجراء التحليل العاملي لبطارية التفكير الابتكاري اللفظي صورة (أ) حيث تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal Components للدرجات الفرعية ٢٠ بعدا لكل البطارية اللفظية. وقد بلغ عدد العوامل التي تم استخراجها خمسة عوامل - قبل التدوير - حيث أظهر العامل الأول تشبعات دالة احصائيا (تعتبر التشبعات دالة ± ٠,٣٠) على الأبعاد العشرين ما عدا البعد رقم (١٧) الأصالة للنشاط السادس. ويمكن أن يكون العامل الأول عاملا عاما لقدرة التفكير الابتكاري اللفظي وبعد تدوير المحاور تدويرا متعامدا بطريقة فاريمكس Varimax وجد أن التشبعات المرتفعة توزعت على خمسة عوامل. ولوحظ أن كل نشاط من النشاطات السبعة المكونة للبطارية بصفة يتشبع على عامل واحد

وكل عامل من هذه العوامل كان خاصا بكل نشاط ما عدا النشاط الأول ... حيث تشبع جوهريا على عامل واحد فقط

ثم أن النشاط السادس أظهر تشبعا دالا على عاملين. والجداول رقم (..) (٦) توضح نتيجة التحليل العاملي. وبهذا نجد أن عوامل الطلاقة، ... والأصالة لا تظهر في هذه الدراسة كعوامل منفصلة، وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أظهرت نتائجها تشبعات النشاطات اللفظية على عوامل خاصة Ameerkan 1985, Madaus 1967, Yamamoto & Frengel 1966, Mackler & Spotts كما أشار هارفي وزملاؤه Harvey et al 1970 إلى أن براون وهارفي Brown & Harvey توصلوا إلى أربع عوامل كل عامل كان خاصا بالأربع نشاطات التي استخدمت في دراستهم

جدول رقم (٦)

تشبعات اختبارات تورانس للتفكير الابتكارى اللفظية نسخة (أ) (قبل التدوير)

الأبعاد (المتغيرات)		١	٢	٣	٤	٥	الشيوع
١- طلاقة لفظية	النشاط (١)	٧٢ر	-٣٠ر	٢٠ر	٠٥ر	-١٢ر	٦٨ر
٢- مرونة لفظية		٦١ر	-١٨ر	٢٤ر	٠٣ر	-١٣ر	٦٨ر
٣- أصالة لفظية		٧٣ر	-٢١ر	٣٣ر	-٠٧ر	-١٩ر	٦٧ر
٤- طلاقة لفظية	النشاط (٢)	٦٦ر	-٣٦ر	-٣٣ر	٠٤ر	٢٢ر	٦٨ر
٥- مرونة لفظية		٥٩ر	-٤٨ر	-٠٥ر	-١٧ر	٣٧ر	٧٣ر
٦- أصالة لفظية		٥٢ر	-٥٠ر	-٢٠ر	-١٨ر	٣٢ر	٧٢ر
٧- طلاقة لفظية	النشاط (٣)	٧٧ر	-٠٢ر	-١٢ر	٣٦ر	-٢١ر	٧٣ر
٨- مرونة لفظية		٦٠ر	-١٧ر	-١١ر	٣٥ر	-٢٧ر	٦١ر
٩- أصالة لفظية		٥٥ر	-١٦ر	١٠ر	٢٢ر	-٢٢ر	٤٥ر
١٠- طلاقة لفظية	النشاط (٤)	٦٠ر	٤٠ر	-٥٣ر	١٩ر	٠٢ر	٨٥ر
١١- مرونة لفظية		٥٠ر	٣٨ر	-٤٠ر	٢١ر	٠٩ر	٥٢ر
١٢- أصالة لفظية		٤٧ر	٢٤ر	-٤٢ر	٠٣ر	٠٧ر	٤٧ر
١٣- طلاقة لفظية	النشاط (٥)	٧٣ر	٢٥ر	-١٤ر	-٥٠ر	-٢٣ر	٩٣ر
١٤- مرونة لفظية		٦٦ر	٢٧ر	-٠٠ر	-٤٠ر	-٠١ر	٦٥ر
١٥- أصالة لفظية		٤٨ر	٢٤ر	-٠٤ر	-٥٤ر	-١٦ر	٦٢ر
١٦- طلاقة لفظية	النشاط (٦)	٥٤ر	١٥ر	٠٩ر	١٤ر	٢٩ر	٤٣ر
١٧- أصالة لفظية		٢١ر	-١١ر	٠٨ر	-٠٣ر	١٨ر	٠٩ر
١٨- طلاقة لفظية	النشاط (٧)	٥٨ر	٤٥ر	٤٠ر	١٦ر	١٢ر	٧٦ر
١٩- مرونة لفظية		٥٨ر	٤٧ر	٥٢ر	١٣ر	٢١ر	٩١ر
٢٠- أصالة لفظية		٢٩ر	٢٨ر	٣٨ر	-٠٢ر	١١ر	٣٢ر
الجذر الكامن		٦ر٨٣	٢ر١٠	١ر٦٢	١ر٢٤	٧٩ر	
نسبة التباين		٥٤ر٢	١٦ر٧	١٢ر٩	٩ر٩	٦ر٣	
نسبة التراكم		٥٤ر٢	٧٠ر٩	٨٣ر٨	٩٣ر٧	١٠٠ر٠٠	

جدول رقم (٧)

تشبعات اختبارات تورانس للتفكير الابتكارى اللفظية نسخة (أ) (بعد التدوير)

الأبعاد		١	٢	٣	٤	٥
١- طلاقة لفظية	النشاط (١)	٦٦ر	٠٠ر	٧٩ر	٧٢ر	٧٠ر
٢- مرونة لفظية		٦٦ر	- ١٩ر	٧٨ر	٧٠ر	٧٤ر
٣- أصالة لفظية		٦٢ر	- ٠١ر	٧١ر	٧٢ر	٧٥ر
٤- طلاقة لفظية	النشاط (٢)	٧٦ر	٧٢ر	٦٦ر	- ٠٠ر	٠٨ر
٥- مرونة لفظية		٢٦ر	٠٥ر	٧٩ر	٠٢ر	١٩ر
٦- أصالة لفظية		٢٠ر	١١ر	٧٩ر	- ١٠ر	١٥ر
٧- طلاقة لفظية	النشاط (٣)	٦٧ر	٨٩ر	١٣ر	١٢ر	٠٧ر
٨- مرونة لفظية		٦٩ر	٧٣ر	١٣ر	٠٢ر	٠١ر
٩- أصالة لفظية		٦٢ر	١٢ر	١٣ر	١٥ر	٠٦ر
١٠- طلاقة لفظية	النشاط (٤)	١٦ر	٨٧ر	٠٥ر	١٢ر	٧١ر
١١- مرونة لفظية		٠٥ر	٧٠ر	٠٠ر	١٤ر	٠٧ر
١٢- أصالة لفظية		٠٨ر	٦٢ر	١٥ر	٠٥ر	٢٣ر
١٣- طلاقة لفظية	النشاط (٥)	٢٤ر	٧١ر	١٣ر	١٥ر	٨٦ر
١٤- مرونة لفظية		١٤ر	٢٢ر	٢٣ر	٧٠ر	٦٦ر
١٥- أصالة لفظية		٠٦ر	١٢ر	٠٧ر	١٣ر	٧٦ر
١٦- طلاقة لفظية	النشاط (٦)	١٥ر	٣٠ر	٢٩ر	٤٧ر	٠٤ر
١٧- أصالة لفظية		٠٥ر	- ٠١ر	٢٧ر	١٣ر	٠١ر
١٨- طلاقة لفظية	النشاط (٧)	٢٣ر	٢١ر	٠٠ر	٨٠ر	١٥ر
١٩- مرونة لفظية		١٨ر	١٤ر	٠٤ر	٩١ر	١٤ر
٢٠- أصالة لفظية		٠٥ر	- ٠٢ر	٠٠ر	٨٥ر	١٥ر

ثانياً : الثبـــات :

(أ) ثبات التصحيح :

قام الباحث بتصحيح ٢٠ كراسة من اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي الصورة (أ)، وقامت بتصحيح نفس الكراسات إحدى طالبات* الماجستير في قسم علم النفس والتي دربت على كيفية تصحيح هذا النوع من الاختبارات، وتم حساب معامل الارتباط بين المصححين وكانت قيم معامل الارتباط كما يلي

الطلاقة	.٩٩
المرونة	.٩٣
الأصالة	.٩١

(ب) حساب الثبات بمعامل الفاكرونباخ

تم حساب معامل ألفا للصورة اللفظية فوجد أن معامل ثبات .٨٩

ثالثاً . معايير الاختبـار .

توضح الجداول رقم (٨ ، ٩ ، ١٠) بيان بالدرجات الخام والدرجات التائية لأبعاد اختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي الصورة ( ) في الدراسة التي اشتملت على ١١١ طالب وطالبة في مرحلة ثانوية من الصف الأول حتى الثالث بقسميه العلمي والأدبي .

وقد قام الباحث بحساب الدرجة التائية اعتباراً من الدرجة ١٠٠ ـ ٢٠ ، هذا مع العلم بأن مساحة المنحنى الاعتدالي تعطيها الدرجات ٨٠ ـ ٢٠ حيث تشكل هذه الدرجات نسبة ٩٩.٩٧/ من مساحة المنحنى وقد الباحث حساب الدرجات التائية الأعلى من ٨٠ نظراً لأن الظاهرة موضع ... تحتمل وجود أفراد لديهم قوة ابتكارية عالية أعلى مما هو موجود تحت المنحنى . (Torrance, 1974, A .

(*) يتوجه الباحث بالشكر إلى الطالبة سهير محمود أمين على مشاركتها

جدول رقم (٨)

الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام
١٠٠	١٤٦	٧٩	١٠٥	٥٩	٦٧	٣٩	٢٩
٩٩	١٤٤	٧٨	١٠٣	٥٨	٦٥	٣٨	٢٧
٩٨	١٤٢	٧٧	١٠٢	٥٧	٦٣	٣٧	٢٥
٩٧	١٤	٧٦	١٠٠	٥٦	٦١	٣٦	٢٣
[illegible]	١٣٨	٧٥	٩٨	٥٥	٥٩	٣٥	٢١
٩٥	١٣٦	٧٤	٩٦	٥٤	٥٧	٣٤	١٩
[illegible]	١٣٤	٧٣	٩٤	٥٣	٥٦	٣٣	١٧
[illegible]	١٣٢	٧٢	٩٢	٥٢	٥٤	٣٢	١٥
[illegible]	١٣	٧١	٩٠	٥١	٥٢	٣١	١٣
[illegible]	١٢٨	٧٠	٨٨	٥٠	٥٠	٣٠	١٢
[illegible]	١٢٦	٦٩	٨٦	٤٩	٤٨	٢٩	١٠
[illegible]	١٢٥	٦٨	٨٤	٤٨	٤٦	٢٨	٨
٨٨	١٢٣	٦٧	٨٢	٤٧	٤٤	٢٧	٦
٨٧	١٢١	٦٦	٨٠	٤٦	٤٢	٢٦	٤
[illegible]	١١٩	٦٥	٧٩	٤٥	٤٠	٢٥	٢
٨٥	١١٧	٦٤	٧٧	٤٤	٣٨	٢٤	-
٨٤	١١٥	٦٣	٧٥	٤٣	٣٦	٢٣	-
٨٣	١١٣	٦٢	٧٣	٤٢	٣٤	٢٢	-
[illegible]	١١١	٦١	٧١	٤١	٣٣	٢١	-
[illegible]	١٠٩	٦٠	٦٩	٤٠	٣١	٢٠	-
[illegible]	١٠٧						

متوسط = ٤٩ر٨٢

انحراف المعياري = ١٩ر١٦

جدول رقم (٩)

الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام
١٠٠	٦٦	٧٩	٤٩	٥٩	٣٣	٣٩	١٧
٩٩	٦٥	٧٨	٤٨	٥٨	٣٢	٣٨	١٦
٩٨	٦٤	٧٧	٤٧	٥٧	٣١	٣٧	١٥
٩٧	٦٣	٧٦	٤٦	٥٦	٣٠	٣٦	١٤
٩٦	٦٣	٧٥	٤٦	٥٥	٢٩	٣٥	١٣
٩٥	٦٢	٧٤	٤٥	٥٤	٢٩	٣٤	١٢
٩٤	٦١	٧٣	٤٤	٥٣	٢٨	٣٣	١٢
٩٣	٦٠	٧٢	٤٣	٥٢	٢٧	٣٢	١١
٩٢	٥٩	٧١	٤٢	٥١	٢٦	٣١	١٠
٩١	٥٩	٧٠	٤٢	٥	٢٥	٣	٩
٩٠	٥٨	٦٩	٤١	٤٩	٢٥	٢٩	٨
٨٩	٥٧	٦٨	٤٠	٤٨	٢٤	٢٨	٨
٨٨	٥٦	٦٧	٣٩	٤٧	٢٣	٢٧	٧
٨٧	٥٥	٦٦	٣٨	٤٦	٢٢	٢٦	٦
٨٦	٥٤	٦٥	٣٨	٤٥	٢١	٢٥	٥
٨٥	٥٤	٦٤	٣٧	٤٤	٢١	٢٤	٤
٨٤	٥٣	٦٣	٣٦	٤٣	٢٠	٢٣	٤
٨٣	٥٢	٦٢	٣٥	٤٢	١٩	٢٢	٣
٨٢	٥١	٦١	٣٤	٤١	١٨	٢١	٢
٨١	٥٠	٦٠	٣٣	٤	١٧	٢٠	١
٨٠	٥٠						

المتوسط = ٢٥ر١٤

الانحراف المعياري = ٨ر٠٨

جدول رقم (١٠)

الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام
١	٧٦	٧٩	٥١	٥٩	٢٨	٣٩	٥
٩٩	٧٤	٧٨	٥٠	٥٨	٢٧	٣٨	٣
٩٨	٧٣	٧٧	٤٩	٥٧	٢٦	٣٧	٢
٩٧	٧٢	٧٦	٤٨	٥٦	٢٤	٣٦	١
٩٦	٧١	٧٥	٤٧	٥٥	٢٣	٣٥	-
٩٥	٧٠	٧٤	٤٥	٥٤	٢٢	٣٤	-
٩٤	٦٩	٧٣	٤٤	٥٣	٢١	٣٣	-
٩٣	٦٨	٧٢	٤٣	٥٢	٢٠	٣٢	-
٩٢	٦٦	٧١	٤٢	٥١	١٩	٣١	-
٩١	٦٥	٧	٤١	٥	١٧	٣٠	-
٩	٦٤	٦٩	٤٠	٤٩	١٦	٢٩	-
٨٩	٦٣	٦٨	٣٨	٤٨	١٥	٢٨	-
٨٨	٦٢	٦٧	٣٧	٤٧	١٤	٢٧	-
٨٧	٦١	٦٦	٣٦	٤٦	١٣	٢٦	-
٨٦	٥٩	٦٥	٣٥	٤٥	١٢	٢٥	-
٨٥	٥٨	٦٤	٣٤	٤٤	١٠	٢٤	-
٨٤	٥٧	٦٣	٣٣	٤٣	٩	٢٣	-
٨٣	٥٦	٦٢	٣١	٤٢	٨	٢٢	-
٨٢	٥٥	٦١	٣٠	٤١	٧	٢١	-
٨١	٥٤	٦٠	٢٩	٤٠	٦	٢٠	-
٨	٥٢						

متوسط = ٤٥ر١٧

انحراف المعياري = ١٤ر١١

رابعاً : بيان بأداء الطلاب / الطالبات في الصفوف الثانوية المختلفة .

لقد قام الباحث بمحاولة التعرف على مدى ما إذا كان أداء الطلاب / الطالبات على اختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي ، الصورة (أ) يختلف باختلاف الصف الدراسي أم لا . حيث تم معرفة الفروق بين الصفوف الثلاثة في الأداء على اختبار التفكير الابتكاري باستخدام تحليل التباين ويوضح جدول رقم (١١) الفروق في الأبعاد ومجموع التفكير الابتكاري بين الصفوف الثلاث

جدول رقم (١١)

الأبعاد	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطلاقة	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٢ ١٠٨ ١١٠	٤٣٦ر٢٣٧ ٣٩٩٧٨ر٠١١ ٤٠٤١٤ر٢٨٥	٢٧١ر١٣٨ ٣٧٠ر١٦٦	٠ر٥٨٩	غير دالة
المرونة	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٢ ١٠٨ ١١٠	١٥٦ر٢٥٢ ٧٠٤٠ر٦٤٩ ٧١٩٦ر٨٩٨	٧٨ر١٢٦ ٦٥ر١٩١	١ر١٩٨	غير دالة
الأصالة	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٢ ١٠٨ ١١٠	٥٩٥ر٦٦٩ ١٤٣٢٥ر٨٢٨ ١٤٩٢١ر٤٩٦	٢٥٧ر٨٣٤ ١٣٢ر٦٤٦	٢ر٢٤٥	غير دالة
المجموع الكلي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٢ ١٠٨ ١١٠	٢٤٣٩ر٣١٨ ١٤٤٩١١ر٩٢١ ١٤٧٣٥١ر١٨٧	١٢١٩ر٦٥٩ ١٣٤١ر٧٧٦	٠ر٩٠٩	غير دالة

توضح النتائج الموجودة في جدول (١١) عدم وجود فروق [illegible] الصفوف الدراسية على اختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي النسخة (أ) وقد يكون السبب في ذلك أن المناهج الدراسية في هذه المرحلة تعتمد في [illegible] الصفوف على النواحي اللفظية ، إضافة إلى المؤثرات الثقافية اللغوية للبيئة السعودية

خلاصة نتائج الصدق والثبات

تشير نتائج الصدق والثبات في حدود العينة التي تم التحليل عليها ١١١ [illegible] وهي في نظرنا عينة محدودة الا أن السبب في ذلك أن عملية [illegible] الأوراق ثم إجراء عملية التصحيح تحتاج إلى وقت طويل وبما أن [illegible] بقوم بهذه العملية وحده دون اشراك اشخاص اخرين فإنه تم استخراج [illegible] من العينة الكلية ٤٢٣ . ثم إجراء عملية التحليل على عينة مختارة من [illegible] الكلية . أن الاختبار وما أعطاه من نتائج تشجع على استخدامه في [illegible] والبحوث المستقبلية وسوف يقوم الباحث مستقبلا باجراء التصحيح على [illegible] العينة كي يود أن يشير الباحث رغم معرفته بأهمية المقارنة بين دراسات [illegible] التي أجريت في البيئات العربية الا أن هناك بعض العوائق التي لم تمكن من [illegible] تلك المقارنة ، حيث أن دراسة النفس التي اجريت في جمهورية مصر [illegible] كانت على عينة من المرحلة المتوسطة ، والدراسة الحالية على المرحلة [illegible] أما الدراسة التي أجريت في الأردن فإن الباحث لم يوفق في الحصول [illegible] حتى تاريخ كتابة هذا التقرير

دليل تصحيح اختبار تورانس للتفكير الابتكارى اللفظي النسخة (أ)

النشاط الأول : توجيه الأسئلة :

الطلاقـــة :

تعرّف الطلاقة في كل النشاطات السبعة اللفظية بأنها المجموع الكلي للاستجابات المتصلة التي سجلها المفحوص وتتحدد صفة الاستجابة في ضوء المتطلبات لكل نشاط والتي ذكرت في تعليمات الأنشطة وبعبارة أخرى درجة طلاقة النشاط الأول هي المجموع الكلي للاستجابات المتصلة والتي سجلها المفحوص أما الأسئلة التي يمكن الإجابة عليها بمجرد النظر إلى الصورة فإنها لا تحسب وفيما يلي أمثلة للأسئلة التي يمكن الإجابة عليها بمجرد النظر إلى الصورة :

- هل يرتدي الولد قبعة ؟
- هل أذناه طويلتان ؟
- هل هو واقف ؟

المرونـــة

يعطي المفحوص درجة واحدة لكل فئة من الفئات التي يستخدمها في توجيه الأسئلة ، ولا تعطى درجة للاستجابات المتكررة فمثلا قد تكون أسئلة المفحوص حول الوصف الفيزيائي للشخص في هذه الحالة سوف تكون درجة المرونة الكلية (١) هذا وسوف نعطي أمثلة لكل فئة من الفئات ولكن بطبيعة الحال سوف لا تكون شاملة هذا وقد أشار تورانس Torrance 1974 B إلى أنه في الحالات النادرة التي يصعب فيها تصنيف الاستجابات في الفئات المذكورة هنا فإنه يجب إضافة فئات جديدة ويمكن الإشارة إلى الفئات الجديدة في ورقة التصحيح بوضع العلامات (×) إلى جانب الرقم الجديد فمثلا (١×) معناها فئة أولى جديدة ، (٢×) معناها فئة ثانية جديدة وهكذا (هذا ويود أن يشير الباحث إلى أن نماذج الأسئلة التي صنفت ضمن الفئات التي ذكرها مستمدة من عينة التقنين السعودية ٤٢٣ طالبا وطالبة من المرحلة ...) وفيما يلي قائمة الفئات مرتبة هجائيا ونماذج الأسئلة تحت كل فئة من تلك الفئات

١ - الأسرة وتشمل الأقارب والأصدقاء وأى أسئلة حول [illegible]

- أين أصدقاؤه ؟
- أين أهل الولد ؟
- ماذا فعل والداه عندما تركاه وحيدا ؟
- من أقرباء الولد ؟
- من هو والد الطفل ؟
- هل أمه مطلقة ؟
- هل ولدا الطفل عن مد الحياة ؟

٢ - الخصائص الفيزيائية للأشياء أو الموقف

- لماذا توجد كائنات حية ؟
- لماذا لا يوجد حوله شيء غير الماء ؟
- كم عدد أرجل الحشرة التي يطاردها ؟
- ما المحيط المجاور لهذه الصورة ؟
- هل الشيء الذي يبحث عنه دقيق جدا ؟
- هل المكان يوجد به حقل زرع ؟
- هل تستطيع الحشرة التي يطاردها الولد الغمر في الماء ؟

٣ - الخصائص الفيزيائية للموقع (ويشمل ذلك وصف المنظر ، وانعكاس سطح الماء وما يوجد تحت سطح الماء)

- بم يعكس الصورة أكثر الماء المالح أم الماء العذب ؟
- لماذا لم تكن انعكاسات الصورة واضحة في الماء ؟
- هل الأرض التي عليها الولد مرتفعة نسبيا ؟
- هل تحس الكائنات الحية بما يفعل ؟
- هل هذا النهر صافي ونقي ؟
- هل هذا نهر ؟
- هل يوجد سمك في الماء ؟

٤ ـ الزمـــن :

ـ كم عمر هذا الولد ؟
ـ كم من الوقت يستغرق لكى ينحو بعمه ؟
ـ كم من الوقت يستمر هذا الولد في رؤية عمه ؟
ـ كم من الوقت استغرق في الطريق لكى يأتى إلى هذا المكان ؟
ـ متى صار هذا الحادث ؟
ـ من أى عصر هو ؟
ـ هل هو كبير في السن ؟

٥ ـ الشخص في الصورة (ويشمل الأسئلة التى تحدد الوصف الخبيرى للشخص سواء الداخلى أو الخارجى . ولا يشمل الأسئلة التى تعنى بالعواطف والملابس)

ـ كم عدد أسنان هذا الولد ؟
ـ لماذا أذنه كبيرتان ؟
ـ لماذا ركبتاه مضمومتان ؟
ـ لماذا هو معطى حاجبه ؟
ـ ما لون بشرته ؟
ـ هل هو ذكر أم أنثى ؟

٦ ـ الشخصيات التى من خارج الصورة (من خارج الصورة ماديا ورمزيا) ولا يشمل ذلك أفراد الأسرة

ـ لماذا ينفر الناس منه ؟
ـ هل دفعه أحد ؟
ـ هل طلب منه أحد فعل هذه الشىء ؟
ـ من الذى علمه هذا العمل ؟
ـ هل يوجد أحد ينقذه ؟
ـ هل يوجد معه أشخاص آخرون ؟

٧ ـ الصورة ككل (وتشمل الأسئلة حول الفنان والصورة بشكل عام

ـ اين يكمن الخطر في هذه الصورة ؟

- لماذا لم توصل خطوط جسم هذا الولد كما يجب؟
- ما هو الشيء الغريب الذي يوجد بهذه الصورة؟
- ما هو هذا الشيء الذي في الصورة؟
- هل هذه الصورة تأتي في برامج الأطفال في التلفزيون؟

٨ - سحر (ويشمل القوى السحرية والقوى الخفية للشخص وما يحيط به) :
- هل له صداقات مع الأحياء الموجودة داخل الماء؟
- هل هذه مرآة سحرية؟
- هل هو أمير سحرته ساحرة شريرة؟
- هل هو شيطان مارد؟
- هل يحدث الماء ويتسامر معه؟

٩ - طقس وكوارث طبيعية؟
- ما يكون موقع الشمس بالنسبة للولد؟
- كيف وجد هذا الشخص الجو هناك؟
- هل كان الجو ممطرا؟
- هل كان للبيئة تأثير في شخصيته؟
- هل يستطيع أن يحمي نفسه من البرد؟

١٠ - عنصر السلالة (تشمل الأصل ، والدين ، واللغة) .
- إلى أي عصبية ينتمي هذا الطفل؟
- من هو هذا الشخص؟
- هل هو رجل بدائي؟
- هل هو سعودي؟
- هل هو من سكان الأرض؟
- هل هو من عالم آخر؟
- هل هو يتكلم اللغة العربية؟

- عواطف (وتشمل الأفعال وردود الأفعال ، والتفكير ، والشخصية) ، (كل ما يتعلق بالشخصية) .
- ما الذي يفكر فيه؟

- ما هو شعور هذا الولد عندما شاهد نفسه في الماء ؟
- هل هو خائف من الماء ؟
- هل هو متفائل بالحياة ؟
- هل هو مجنون ؟
- هل هو معجب بنفسه ؟
- هل هو يحب ؟

١٢ - ملابس (بصفة عامة)
- لماذا يرتدي هذه الملابس ؟
- ما لون ملابسه التي يرتديها ؟
- ما هو مقاس ملابسه ؟
- من أين أتى بالملابس التي يرتديها ؟
- هل ملابس هذا الطفل نظيفة ؟
- هل هذه ملابس مناسبة ؟
- هل يستطيع أن يبدل ملابسه ؟

١٣ - ملابس (ملابس محددة)
- ما نوع هذه البنطلون التي يلبسها ؟
- ما لون قميصه ؟
- ماذا يلبس على رأسه ؟
- ما هو مقاس حذاء هذا الطفل ؟
- من أين اشترى الطربوش ؟
- هل كان يلبس ساعة ؟
- هل هو لابس جاكيته (حدوط اصفاد) ؟

١٤ - مكان : (ويشمل موضع الشخص والموقف)
- أين صار هذا الحادث ؟
- من أين أتى هذا الولد ؟
- هل سيبقى الولد في مكانه ؟
- هل هو في المدينة ؟
- هل هو في واحة ؟

- هل جاء إلى هذا المكان للبحث والمعرفة ؟
- هل يأتي هذا المكان دوما ؟

١٥ - مهنة (وتشمل الوظيفة والناس أو المنظمات التي يعمل معها) :
- ما نوع العمل الذي كان يعمل به قبل المجيء إلى البحيرة ؟
- هل سيصبح غواصا ؟
- هل سيصبح عالما عندما يكبر ؟
- هل هو صياد ؟
- هل هو مهرج ؟
- ما هو عمله ؟
- هل يستطيع صناعة القوارب الورقية واللعب بها في الماء ؟

١٦ - نشاط بدني (خارج الصورة) .
- كيف يستطيع الوصول إلى أمه وبيته ؟
- هل أتي من البيت أم من المدرسة ؟
- هل باستطاعته امساك الحشرة التي يطاردها ؟
- هل سيعرف على نخرته هذه ؟
- هل سيذهب إلى البيت بعد استمتاعه بهذه الجلسة ؟
- هل هو هارب من أهله ؟
- هل تقوم بحرية تحدث مع صديق له ؟
- هل يستعد الطفل للكتابة عن المكان الذي يراه ؟

١٧ - نشاط بدني (في الصورة)
- إلى أي شيء ينظر صاحب الصورة في الماء ؟
- لماذا يقترب من الماء ؟
- ماذا يفعل هذا الولد ؟
- هل يريد أن يسبح ؟
- هل يريد أن يرى عمق النهر ؟
- هل يريد أن يرى وجهه أو صورته ؟
- هل وقع له شيء ويريد أن يبحث عنه ؟

الأصالـــة :

لتصحيح أصالة النشاط الأول اللفظي قام الباحث بإعداد قائمة بأوزان النشاط الأول . وهذه الأوزان استخرجت من عينة التقنين السعودية (٤٢٣ طالبا وطالبة من الصفوف الثلاثة في المرحلة الثانوية) وقد استخدم نفس المقياس الذى استخدمه تورانس Torrance 1974 H والذى يمتد من صفر إلى درجتين وفقا لتكرار الاستجابة في عينة التقنين السعودية فالاستجابة التى تتكرر بنسبة ٥٪ فأكثر في عينة التقنين تأخذ (صفرا) والاستجابة التى تتكرر بنسبة ٢ - ٤.٩٩٪ تأخذ (درجة واحدة) أما الاستجابات التى تتكرر بنسبة أقل من ٢ والتى يظهر فيها الخيال وقوة التفكير الابتكاري والتى تعتبر ضد الاستجابات الشائعة والمتكررة والمألوفة والمتعممة فإنها تأخذ درجتان (أنظر مفهوم القدرة الابتكارية ص ٢٣)

وفيما يلى قائمة ببعض الاستجابات التى حصلت على الدرجات (صفر (١) و(٢) مرتبة ترتيبا هجائيا

الاستجابة	فئة المرونة	وزن الأصالة
	١	٠
أب من هو والد الطفل ؟	١١	صفر
ابتسامة لماذا يبتسم في ابنه ؟	١	٠
أخ هل له أخوه ؟	٥	
أذن لماذا هو مدبب الأذنين ؟	٥	٠
أدب . لماذا أذناه كبيرتان ؟	٣	٠
أرض هل الأرض التى عليها الولد مرتفعة نسبيا ؟	١٧	صفر
استلقاء : لماذا هو مستلق على ظهره نحو ...	٥	صفر
اسم : ما اسم هذا الولد ؟	٦	٠
أشخاص : هل طلب منه أحد عمل هذا الشيء ؟	٦	
أشخاص : هل يوجد معه أشخاص آخرون ؟	٦	٠
أشخاص : من الذى علمه هذا العمل ؟		

	الاستجابة	[illegible]	[illegible]
أصدقاء	أين أصدقاؤه ؟	٢	[illegible]
أصل	إلى أي فصيلة ينتمي هذا الطفل ؟	١٠	٣
أصل	هل هو إنسان ؟	١٠	١
أصل	من هو هذا الشخص ؟	١٠	صفر
[illegible]	هل يغرب من الماء ؟	١٧	صفر
انعكاس	ما هي أسباب انعكاس صورة الولد في الماء ؟	٣	صفر
انعكاس	أيهما يعكس الصورة أكثر الماء المالح أم العذب ؟	٣	٢
انعكاس	هل [illegible] انعكست الصورة واضحة في الماء ؟	٣	١
[illegible]	هل هو [illegible] ؟	١١	٣
[illegible]	[illegible] ؟	١١	صفر
[illegible]	هل [illegible] حصوط هذا الولد [illegible] ؟	٧	صفر
[illegible]	هل هو [illegible] ؟	٥	٢
[illegible]	هل هو سعودي ؟	١٠	٢
[illegible]	هل هو محبوب ؟	١١	١
[illegible]	[illegible] هذه [illegible] ؟	١٣	٢
[illegible]	ثم عدد [illegible] حشرة التي يطاردها ؟	٢	٢
[illegible]	هل يستطيع امساك الحشرة التي يطاردها ؟	١٦	٢
[illegible]	هل هو خائف من [illegible] ؟	١١	صفر
[illegible]	متى صار هذا الحدث ؟	٤	١
[illegible]	كم من الوقت يستمر هذا الولد في رؤية نفسه ؟	٤	١
[illegible]	من أي عصر هو ؟	٤	٢
[illegible]	هل يعني هذا المشهد يدور في ذهن الطفل فترة من الزمن ؟	٤	٢
[illegible]	هل يريد أن يسبح ؟	١٧	صفر
سحر	هل هو أمير سحرته ساحرة شريرة ؟	٨	٢
سعادة	هل الطفل فرحان وسعيد وهو ينظر إلى الماء ؟	١١	صفر
[illegible]	هل يريد أن يشرب ؟	١٧	صفر
[illegible]	ماهو شعور هذا الولد عندما شاهد نفسه في الماء ؟	١١	صفر
شمس	أين يكون موقع الشمس بالنسبة للولد ؟	٩	٢

	الاستجابة	فئة المرونة	وزن الأصالة
شيطان	هل هو شيطان مارد؟	٨	٢
شيء	هل الشيء الذي يبحث عنه دفين جدا؟	٢	٢
شيء	ما هو الشيء الذي عنده؟	٢	صفر
صورة	ما هو الشيء الذي في الصورة؟	١	صفر
صورة	هل هذه الصورة كان في برنامج [illegible]	٧	٢
طقس	هل كان الجو ممطر؟	٩	٢
طقس	كيف وجد هذا الشخص [illegible]	٩	٢
عمر	هل أراد أن [illegible]	١١	٢
عقاب	هل سيعاقب عن [illegible]	١٦	٢
عمر (السن)	كم عمر هذا الولد؟	٩	صفر
عواطف	هل [illegible]	١٥	٢
فعل	ماذا يفعل هذا الولد؟	١١	صفر
مهنة	لماذا يلبس الطفل [illegible]	١٣	٢
مهنة	من أين اشترى العروس؟	١٣	٢
لعب	هل يريد أن يلعب [illegible]	١٧	صفر
لعبة	هل هو يلعب [illegible]	١٠	٢
ماء	هل هذا الماء [illegible]	٣	١
ماء	هل هذا ماء؟	٣	
محادثة	هل يحدث [illegible] معه؟	١	٢
مدرسة	هل الطفل يدرس؟	١٦	٢
مرآة	هل هذه مرآة سحرية؟	٨	٢
مرآة	[illegible]	٥	٢
مكان	أين [illegible] هذا الحدث؟	١٤	
مكان	من أين أتى هذا الولد؟	١٤	
مكان	لماذا اختار هذا المكان بالذات؟	١٤	
مكان	ما الأسباب التي أتت به إلى هذا المكان؟	١٤	صفر
ملابس	لماذا يرتدي هذه الملابس؟	١٢	
ملابس	ما هي الملابس التي يلبسها؟	١٢	

	الاستجابة	[illegible]	[illegible]
ملابس	ما هو مقاس ملابسه ؟	١٢	٢
مرض	كيف يستطيع الوصول إلى أمه وبيته ؟	١٦	٢
مهرج	هل هو مهرج ؟	١٥	صفر
نظر	إلى أي شيء ينظر صاحب الصورة في الماء ؟	١٧	صفر
نظر	هل يريد أن يرى وجهه أو صورته ؟	١٧	صفر
نظر	هل يريد أن يرى عمق النهر ؟	١٧	٢
بحث	هل وقع له شيء ويريد أن يبحث عنه ؟	١٧	صفر
ب	هل هو ... ؟	٣	صفر
ب	هل هو ... صافي ... ؟	٣	صفر
...	هل ... هل ... ؟	١	٢
وحيد	... هو وحيد ؟	٥	١

التفاصيل (اختيـــاري)

ن المشكلة في تحديد درجة التفاصيل هي عد عدد التفاصيل الإضافية ستخدمه لتوضيح أو تفصيل السؤال بصورة أعلى أو أكثر مما هو متصل بالفكرة الأساسية بشكل ضروري وليس المقصود هو مكافأة الاسهاب . حيث ان التفاصيل يجب أن تعطي قوة واثارة للأسئلة المتعلقة بهذا النشاط . وفيما يلي أمثلة توضح طريقة تصحيح التفاصيل لهذا النشاط مع ملاحظة أن الاشارة (*) تدل على درجة

	الدرجة
١ - من هو يختفي من زوجة ابيه* الشريرة* هنا في البركة المعزولة* ؟	٣
٢ - ما هو الشيء النادر* الذى على قمته ؟	١
٣ - من هو لابس لحلة تنكرية في الفضاء الخارجي* ؟	١
٤ - كم عمره ؟	صفر
٥ - لماذا يعمل وجهه مضحكا إلى ما يراه في الماء ؟	١
المجموع	٦

المجال الثاني : تعيين الأسباب :

الطلاقـــة :

درجة طلاقة النشاط الثاني هي مجموع الكلي للاستجابة ننقصه والاستجابات التي لا تظهر علاقة سببية معتبرة استجابات غير ملائمة ولا تأخذ في الاعتبار ومن أمثلة تلك الاستجابات

- استيقظ الولد من نومه وغسل وجهه
- ثم تناول افطاره واستعد للذهاب إلى المدرسة
- ذهب إلى المدرسة ونسي [illegible]

المرونــــة

نعطي درجة واحدة لكل فئة من فئات الأسباب [illegible] نستخدم أكثر من مرة [illegible] عن [illegible] في [illegible]

١ ـ الأسرة (الأسباب الأسرية)

- اهمال الوالدين
- [illegible]
- وفاة الوالدين أو أحدهم
- الهروب من الضرب بسبب [illegible]
- ذهب بدون علم أهله
- طرده والده من البيت
- ربما تبع أسرته

٢ ـ الخصائص [illegible] للأسرة [illegible]

- واجهته مياه جارفة في مكانه
- الأرض كانت مبتلة
- الأرض التي يمشي عليها بها حفر
- لا يوجد سياج حول النهر

٣ ـ الزمـــــن :

- ربما كان يعيش في عصر ما قبل التاريخ

ـ وربما كان يجلس بهذا الوضع عند فترة طويلة.
ـ وربما لأنه صغير في السن.
ـ وربما كان في زمن لا توجد به مرآة.
ـ وربما كان الوقت ليلا فلم ير شيئا من شدة الظلام.

٤ ـ الشخص في الصورة (كل الأسباب الناتجة عن الخصائص الجسمية للشخص)
ـ يريد أن يشرب ماء
ـ به ظمأ
ـ يريد أن يستريح
ـ به جوع
ـ يريد أن يكون وحيدا
ـ يريد أخذ قليل من الماء

٥ ـ الشخصيات التي من خارج الصورة (وتشمل الناس والحيوانات باستثناء الولد نفسه)
ـ قد جاءه شخص من ذلك
ـ تريده نفسه من السمك فذهب إلى النهر
ـ دعاه صديقه لرؤية الأسماك في البحيرة
ـ سرقه بعض اللصوص وتركوه في هذا المكان
ـ رأى سباحا يغوص في الماء
ـ رأى شخصا يسبح في الماء

٦ ـ الصورة ككل (العناصر المرتبطة بطبيعة الصورة)
ـ قد تكون الصورة في الماء أصغر من المرآة
ـ قد أن الماء يظهر الخيال بينما المرآة تظهر الحقيقة.
ـ قد أن هذا الماء مليء بالأسرار والعجائب.
ـ قد حدث هناك ما يسحب من الأرض أدى إلى وقوع الطفل.

٧ ـ السحر:
ـ رأى شيئا مخيفا في الظلام كأنه شيطان.

[illegible] انه جني .

- ربما يوجد جوهرة غريبة داخل الجو

٨ - طقس وكوارث طبيعية .

- ربما نزل مطر شديد
- حدث زلزال فأراد الاختباء
- ربما خرج بسبب ارتفاع درجة حرارة الجو
- ان ليرى الاعصار البحري

٩ - عناصر السلالة (تشمل الاسئلة حول الاصل ، الجنس ، [illegible])

- ربما كان قزما من الاقزام
- انه انسان غريب الشكل والمنظر
- انه من سكان المريخ

١٠ - عواطف (أسباب غضبه وتعصبه)

- انه يفكر كيف حصل هذا
- انه سعيد لانه رأى صورته
- انه يفكر ويتأمل فيما حوله
- حب الاستطلاع
- يريد الانتحار
- انه محزون
- الشعور بالسعادة عند رؤيه امه
- انه يفرج عن نفسه بالنظر إلى امامه

١١ - ملابس (بصورة عامة)

- انه يرتدي ملابس ثقيلة
- يريد ان يغسل ملابسه

١٢ - ملابس (أشياء محددة)

- انه يريد اصلاح وضع قبعته
- انه يلبس ذلك الحذاء حتى لا تغوص قدميه في الطين
- حذاؤه غير لائق لقدمه .

١١ - مكان (يشمل الأسباب المتصلة بما كان، وما هو كائن ...
- انه ضائع (تائه).
- انه مكانه المفضل.
- كان في صحراء ثم جاء إلى موضع الماء.
- انه تربى وترعرع في هذا المكان.
- ان مسكن الاسرة قريب من موقع الماء.
- انه في مكان لا يوجد به مرآة

١٢ - مهنة (الاسباب المرتبطة بالوظيفة التي كان يؤديها):
- انه مهرج يقوم ببعض الحركات البهلوانية.
- انه يشتغل بالصيد
- انه شاعر يريد نظم قصيدة
- انه يريد ان يكون عالماً في الفيزياء
- انه يريد ان يكتسب من هذه المهنة
- انه ذاهب لمدرسته

- نشاط بدني (خارج الصورة)
- انه راجع من صديق له
- انه يستعد لاقامة خيمة
- انه احترق ويسرع إلى الماء
- يريد ان يركب السفينة في البحر
- انه هارب من شيء ما
- يريد الالتقاء بالأصدقاء والتحدث معهم

- نشاط بدني (في الصورة)
- سقط ووقع على الارض
- يبحث عن السمك واصطياده.
- يريد ان يسبح.
- يريد ان يلعب.
- يريد ان يرى صورته.

- يريد ان يرى الاسماك او الاحياء المائية .
- انه يتنزه .
- سقط منه شيء ويريد البحث عنه
- يريد معرفة مدى عمق الماء .
- يراقب تحركات الماء وحياتها
- ربما يقوم بتقليد شيء ما
- يريد ان يمسك حياله
- يريد معرفه هل الماء نقي
- يريد معرفة طعم الماء
- البحث عن نقود سقطت في البحر

الأصالـــة

لتصحيح أصالة النشاط الثاني اللفظي قام الباحث بإعداد قائمة من النشاط الثاني . وهذه الأوراق استخرجت من عينة التقنين سعودية (٥٠٣ طالب وطالبه) من الصفوف الثلاثة في المرحلة الثانويه) وقد استخدم نفس المقياس الذى استخدمه تورانس Torrance 1974 B والذى يمتد من صفر درجتين وفقا لتكرار الاستجابة في عينة التقنين السعودية

وفيما يلي قائمة ببعض الاستجابات التي حصلت على الدرجات صفر ، ١ ، ٢ ، مرتبة ترتيبا هجائيا

الاستجابة	فئة المرونة	درجة الاصالة
احلام : ربما رأى احلام مفزعه	١٠	٠
ارض : الارض كانت مبتله	٣	٠
ارض : الارض التي يمشي عليها بها حجر	٣	٠
استطلاع : حب استطلاع	١٠	[illegible]
اشخاص : ربما استهزاء الناس به لمنظره القبيح	٤	٠
انتحار : يريد الانتحار .	١٠	
تفكير : انه يفكر كيف حصل هذا	١٠	[illegible]
		[illegible]

	الاستجابة	[illegible]	[illegible]
تفكير	انه يفكر ويتأمل من حوله	١٢	[illegible]
تفقد	ربما هو يفقد شيء منه	١٦	صفر
محبوب	انه محبوب	١٥	٤
حي	انه حي	٧	٢
جوع	انه جائع	٤	١
[illegible]	[illegible]	١٢	٢
[illegible]	[illegible]	١٥	٢
[illegible]	[illegible]	١٦	٢
[illegible]	[illegible]	٤	صفر
[illegible]	[illegible]	١٤	١
[illegible]	[illegible]	٨	٢
[illegible]	[illegible]	٣	١
[illegible]	[illegible]	٣	٢
[illegible]	[illegible]	١٦	صفر
[illegible]	[illegible]	٧	٢
[illegible]	[illegible]	١٠	صفر
[illegible]	[illegible]	١٥	٢
[illegible]	[illegible]	١٦	صفر
[illegible]	[illegible]	١٦	صفر
[illegible]	[illegible]	٥	١
[illegible]	[illegible]	١٤	٢
[illegible]	ربما احد سيبحث عن ذلك	٥	٢
شرب	يريد ان يشرب منه	٤	صفر
[illegible]	رأى شيئا اثار انتباهه	١٦	صفر
[illegible]	سقط منه شيء ويريد البحث عنه	١٦	صفر
[illegible]	كان في صحراء ثم جاء إلى موضع الماء	١٣	٢
[illegible]	ربما تكون الصورة في الماء أصغر من المرأة	٦	٢
[illegible]	انه يشتغل بالصيد	١٤	٢

	الاستجابة	نقطة المرونة	وزن الأصالة
طقس	: ربما خرج بسبب ارتفاع درجة حرارة الجو	٨	٧
طبق	: انه شحاذ	٤	صفر
صغر السن	: لانه صغير في السن	٣	٧
غسيل	يريد ان يغسل ملابسه	١١	٧
قبعة	اراد تصليح وضع قبعته	١٢	٧
قزم	ربما كان قزما من الاقزام	٩	٧
لعب	يريد ان يلعب	١٦	صد
ماء	يريد معرفة هل ماء ...	١٦	٠
ماء	يريد احد قليل من الماء	٤	٠
ماء	ربما ان هذا الماء ملىء بالاسماك ...	٦	٧
ماء	يريد معرفة عمق الماء	١٦	
ماء	يراقب حدوث ماء وحوله	١٦	صد
ماء	يريد معرفة مدى عمق الماء	١٦	صد
مرآة	لا يوجد لديه مرآة	٤	٧
مرض	ربما يكون مريضا	٤	٠
مزح	انه من سكان المزح	٩	٧
مطر	ربما يوم ممطر شديد	٨	٠
مكان	انه مكانه المفضل	١٣	٠
مكان	انه في مكان لا يوجد به مرآة	١٣	
ملابس	يريد ان يوسخ ملابسه	١١	٠
منزل	الهروب من المنزل بسبب مشاكل	١	
مهرج	انه مهرج يقوم ببعض الحركات البهلوانية	١٤	
نزهة	. انه يتنزه	١٦	صد
نظر	: يريد ان يرى صورته	١٦	صد
نقود	: البحث عن نقود سقطت في البحر	١٦	٧
هروب	: انه هارب من شيء ما	١٥	صد
والد	: طرده والده من المنزل	١	٠
والدين	: عاقبه والداه	١	صد
والدين	: اهمال الوالدين .	١	صد

النشاط الثالث : تخمين النتائج :

درجة طلاقة النشاط الثالث اللفظي هي المجموع الكلي للاستجابات المتصلة، والاستجابات التي لا تشير إلى سبب أو علاقة مماثلة لا تؤخذ في الاعتبار وفيما يلي أمثلة على مثل هذه الاستجابات غير المتصلة.

- دهب الولد إلى البيت ولعب مع المربية .
- ثم تناول طعام العشاء .
- وطلبت منه الأم ان يعمل واجباته المدرسية .
- ثم دهب إلى السرير ليبام

المرونـــــة

نعطي درجة المرونة . مثل ما أعطيت في النشاطات السابقة حيث تحسب درجة المرونه بعدد الفئات المختلفة التي تقع فيها الاستجابات . والفئات المستخدمه لتصنيف الاستجابات هي كما يلي

١ - الأســـره

- إجبار والديه ى حصل
- احساس الوالدين بالندم
- بحث الأهل عنه
- سوف يجده أهله عند النهر
- سوف يعاقب من قبل والديه
- مرض الوالدين أو احدهما
- طلاق الأم

٢ - خصائص الفيريائية للأشياء

- ان الماء غير صالح للغوص
- ان الماء ملوث .
- ان النهر شاركه في همومه
- تحرك الشيء الذى تحته .
- اكتشف ان في الماء سماً .
- وجد أن في الماء كثيرا من الحشائش .

ـ الزمـــن :
ـ اضاع وقته بلا فائدة .
ـ احس بانه قد كبر في السن .
ـ احس بأنه شيخ كبير لديه ساعة ضد الهرم
٤ ـ الشخصية في الصورة
ـ الاصابة بمرض
ـ الاصابة بجروح أو كسور
ـ سوف يموت
ـ سوف يصبح عبيا
ـ قد يكون حسبوب
ـ سوف لا يستطيع المشي على قدمه
٥ ـ الشخصيات التي من خارج الصورة
ـ من الممكن ان ينقذه احد
ـ قد يمسك به الدس مطاردونه
ـ ربما يأتي شخص ويدفعه في الماء
ـ يدعو الناس له بالشفاء
ـ قرص حشرات أو زواحف له
ـ قد يسقط أحد عند محاولة انقاذه
٦ ـ الصورة ككل
ـ وجد ان الماء مثل المرآة عاكس للصورة
ـ وجد ان الماء يتحرك في شكل أمواج .
ـ اكتشف انه لم يحضر أدوات الرسم
ـ سوف تظهر الماء صورة السماء
ـ اكمال رسم الصورة .
٧ ـ سحـــر :
ـ سوف تنتقم منه الساحرة الشريرة .
ـ لقد عرف انه من الجن .

- خرج له مارد مخيف من الماء .

٨ - طقس وكوارث طبيعية :

- سوف تأتي رياح وتبعثر الماء في وجهه .
- سوف يجرفه التيار إلى مكان بعيد .
- تهب عاصفة قوية تمنعه من الذهاب إلى المنزل .
- تهب عاصفة شديدة وتغطيه بالتراب .

٩ - عناصر السلالة :

- انه من كوكب اخر عبر الارض
- سوف لا يصل

١٠ - عواطف

- الشعور بالخوف
- الشعور بالفرح والسرور
- سوف يتأمل في هذا الكون وعظمة الخالق
- سوف يستمتع بالنظر إلى الماء
- سوف يصاب بالجنون
- سوف ينتحر
- سوف يبكي
- سوف يفقد ذاكرته

١١ - ملابس (بصورة عامة)

- نسج ملابسه
- استبدال ملابسه
- سوف تتمزق ملابسه
- سوف يخلع ملابسه
- سوف تبتل ملابسه
- سوف يغسل ملابسه .

١٢ - ملابس (خاصة) .

- سقوط القبعة في الماء .

- سوف يقوم بتغيير قبعته بقبعة أخرى ..
- وجد مثيله الذي وقع في الماء .
- احتار في وضع قبعته .

١٣ - مكان :

- سوف يضيع من اهله .
- سوف يذهب إلى مكان ما لكي يعيش فيه
- سوف لا يذهب إلى البحر مرة أخرى
- سوف يعود إلى هذا المكان مرات عديدة
- سوف يذهب إلى البيت

١٤ - مهنة

- سوف يذهب إلى عمله
- الاشتغال بالسمك
- سوف يصبح صياداً
- سوف يصبح صيادا
- سوف يقوم بصيد التونة
- القيام بحركات بهلوانية

١٥ - نشاط بدني (خارج الصورة)

- سوف يحمل إلى المستشفى
- سوف يذهب لزيارة احد الاصدقاء
- سوف يهرب
- سوف ينزل قاربه إلى الماء
- سوف يرجع ما سرقه من اشياء ثمينة
- سوف يزرع قمحا

١٦ - نشاط بدني (في الصورة)

- سوف يغرق في مياه النهر
- سوف يرى خياله في الماء .
- سوف يصطاد بعض السمك .

- سوف يرى الأحياء المائية .
- سوف يغسل وجهه .
- سوف يقوم باللعب .
- سوف ينزل إلى الماء للسباحة .
- سوف يقع في الماء أو على الارض .
- سوف يشرب من الماء .
- سوف يرى ما سقط منه ويلتقطه .

الأصالة

لتصحيح أصالة النشاط الثالث المعطى قام الباحث باعداد قائمة بأوزان [illegible] . هذه الأوزان استخرجت من عينة المجتمع السعودية . وقد [illegible] الباحث على مقياس لمدى استخدمه تورانس Torrance 1974 H والذى [illegible] من صفر إلى درجتين وفق تكرار الاستجابة في عينة المجتمع السعودية وفيما [illegible] بعض الاستجابات التي حصلت على الدرجات صفر ، ١ ، ٢ مرتبة [illegible] .

وزن الأصالة	فئة المرونة	الاستجابة	
٢	٥	[illegible]	[illegible]
٢	٥	[illegible]	[illegible]
٢	١٥	سوف يذهب [illegible] الأصدقاء	[illegible]
صفر	١٥	[illegible]	[illegible]
٢	١	سوف [illegible] عند النهر	[illegible]
١	١٠	سوف يسحر	[illegible]
١	١٣	سوف لا يذهب الى البحر مرة أخرى	[illegible]
١	١٠	سوف يبكى	[illegible]
صفر	١٠	سوف يتأمل في هذا الكون وعظمة الخالق	[illegible]
صفر	٤	الاصابه بجروح أو كسور	[illegible]
٢	٧	لقد عرف انه من الجن	[illegible]

الاستجابة	نقطة المرونة	وزن الأصالة
جنون : سوف يصاب بالجنون	١٠	١
حشرة : قرص حشرات او زواحف له	٥	١
حيوان . سوف تلتهمه بعض الحيوانات المفترسة	٥	صفر
خوف الشعور بالخوف	١٠	صفر
خيال سوف يرى خياله في الماء	١٦	صفر
دين سوف لا يصلى	٩	٠
ذاكرة سوف يفقد ذاكرته	١٠	٠
زمن · اضاع وقته بلا فائدة	٧	٠
ساحره . سوف ستقبض عليه الساحره الشريره	٧	٠
سباحة سوف ينزل الى الماء ليسبح	١٦	صفر
سعادة الشعور بالفرح والسرور	١٠	صفر
سفينه سوف ينزل قاربه او سفينته	١٥	٠
سمك سوف يصطاد بعض السمك	١٦	صفر
سيرك الاشتغال بالسيرك	١٤	٠
شخص ربما يأتي شخص ويدفعه في الماء	٥	٠
شخص ربما يمكن ان ينقذه احد	٥	
شرب سوف يشرب من الماء	١٦	صفر
شيء تحرك الشيء الذى تحته	٢	٠
صوره · اكمال رسم الصورة	٦	٠
صياد سوف يصبح صيادا	١٤	٠
صياع سوف يصيع من اهله	١٣	
طقس . سوف تأتي رياح وتبعثر الماء في وجهه	٩	٠
طقس سوف يجرفه التيار الى مكان بعيد	٨	٠
طقس : تهب عاصفة قوية تمنعه من الذهاب الى المنزل	٩	٠
عمر(السن): احس بانه قد كبر في السن	٣	٠
عمر(السن): احس بأنه شيخ كبير لديه ساعه ضد الهرم	٣	٠
غرق : سوف يغرق في مياه النهر	١٦	صفر
غسيل : سوف يغسل ملابسة .	١١	٠
غسيل : سوف يغسل وجهة .	١٦	صفر

	الاستجابة	الرتبة	
مى	سوف يصبح صبيا	٤	[illegible]
نحطان	سوف يصبح قطناً	١٤	٢
شمعه	سقوط الشمعه في الماء	١٢	١
كوكب	انه من كوكب احمر عبر الارض	٩	٢
يعب	سوف يلهو باللعب	١٦	صفر
[illegible]	ان ا.ده معوث	٢	صفر
[illegible]	وحد ان في ا.ده كثيرا من الحشائش	٢	صفر
[illegible]	ان ا.ده صالح للغوص	٣	٢
[illegible]	وحد ان ا.ده مثل المرآة عاكس للصوره	٦	١
[illegible]	وحد ان الماء يتحرك في شكل امواج	٦	صفر
[illegible]	سوف يظهر ا.ده صوره ا.سه	٦	صفر
[illegible]	لاصابه مرض	٤	صفر
مستشعر	سوف يحمل ن مستشفى	١٥	١
[illegible]	سوف لا يستطيع المشي عن قدمه	٤	٢
[illegible]	سوف يذهب ن مكان ما لكي يعيش فيه	١٣	٢
[illegible]	سوف يعود ن هذا المكان مرات عديده	١٣	صفر
ملابس	يسبح ملابسه	١١	١
ملابس	سوف يبل ملابسه	١١	صفر
[illegible]	وحد صديقه الذى وقع في الماء	١٢	٢
[illegible]	سوف يذهب الى البيت	١٣	صفر
[illegible]	سوف يموت	٤	صفر
[illegible]	سوف يرى الاحياء المائيه	١٦	صفر
[illegible]	سوف يرى ما سقط منه ويلتقطه	١٦	صفر
[illegible]	سوف يهرب	١٥	١
[illegible]	اخبار والديه بما يفعل	١	صفر
[illegible]	احساس الوالدين بالندم	١	٢
[illegible]	سوف يعاقب من قبل والديه	١	صفر
[illegible]	سوف يراه الوالدان فيأخذانه من ذلك المكان .	١	١
[illegible]	سوف يقع في الماء او على الارض	١٦	صفر

التفصيل (المعيارى) :

الامثلة التالية سوف توضح استعمال الاساس المنطقي لتصحيح تفاصيل هذا النشاط .

الدرجة

١ ـ سوف يجعل ملابسه الحديدة* منسحه ١

٢ ـ حورية الماء الجميلة* سوف تصعد من الماء وتقبلة على امة* ٢

٣ ـ سوف يتمنى ذلك ان ادبه المضحكة* المحدبة* سوف تتقلص إلى الحجم العادى* ٣

٤ ـ سوف يسقط في الماء صفر

٥ ـ أنقذ حياة والده المسه* ملعوه* مسحورة من ... * ٣

المجموع ٩

النشاط الرابع تحسين الانتاج

الطلاقـــة :

درجة طلاقة النشاط الرابع اللفظي هى عدد الأفكار التى تدل عى تحسين لعبة الفيل المحشوة . الاشياء التى تجعلها مصدرا لمزيد من المرح عند اللعب بها والاستجابات التى لا تتضمن استخدامات اللعب أو تجعل الفيل ككائن حى . وغير ذلك تعتبر من الاستجابات غير المتصلة ولا تأخذ في الاعتبار

وفيما يلى أمثلة على مثل هذه الاستجابات غير المتصلة أو غير نافعة للتصحيح .

- جعل الفيل كائناً حياً
- جعل الفيل يعمل الواجب المدرسي
- استخدام الفيل كديكور .
- استخدام الفيل كوسادة للدبابيس .

المرونـــة :

يوجد حوالي ثلاث وعشرين طريقة عامة يمكن أن تستخدم عند تناول افكار جديدة لتحسين الانتاج أو النظام أو الخطة أو غير ذلك ودرجة المرونة في نشاط تحسين الانتاج هي عدد الطرق المختلفة المستخدمة للاستجابة لهذا النشاط وفيما يلي هذه الطرق والأمثلة التي يجب ان تستخدم كمرشد لتصنيف الاستجابات والتي ذكرها تورانس Torrance, 1974 B .

١ ـ إبدال . وضع قشة مكان الخرطوم ، وضع عصى محل الاقدام ، وضع ازارير محل رؤوس أصابعه

٢ ـ حجام مقاسات مختلفة للعيله ، مقاسات مختلفة للاذان ، الذيل خرطوم الخ

٣ ـ إضافة إضافة سرج ، إضافة حليه ، وضع دمية على ظهره ربطه بخيط سحبه منه الناسه لناسا اوروبيا ، وضع باقة ماسية له . . . الخ .

٤ ـ عادة الترتيب . جعله قابلا للتغير ، يمكن فكه وتركيبه وترتيبه بحيث نحصل على هيئة مختلفة منه ، جعل جلده لامعا

٥ ـ سحر ترويده مع ميكانيكى ، تعديته ويجب ان يلاحظ هنا أن معظم الاستجابات في هذه الفئة تعتبر غير متصلة لأنها لا تتلاءم ومطالب هذا النشاط أى جعل اللعبة مصدراً لمزيد من السرور ومن أمثلة الاستجابات غير المتصلة جعله كانسان ، جعله يردد الدعاء ، جعله يتصرف تصرفات جيدة ، جعله يؤدى الواجبات المدرسية ، يكتب قصيدة . . . الخ .
وإذ كان واضحا انه مجهز بالكمبيوتر الذى يمكنه من القيام ببعض التصرفات مشابهة لتصرفات الانسان ففي هذه الحالة تحسب مثل هذه الاستجابات وتصنف حسب الفئات المناسبة .

٦ ـ النواحي الخيالية والانفعالية : جعل منظرة جيدا ، جعله جذاب سعيد ، حزين . . الخ .

٧ ـ بصرى : جعله يرى ، جعل عيونه تلمع ، جعله يبدو شفافا .

٨ ـ تصغير : جعله خفيف الوزن ، جعله هزيل ، جعله اصغر ، جعله فر
صغيرا .

٩ ـ تطويع (تكييف) : جعله سهل الركوب ، جعله يعمل بعض الخدع جعا
دمية ، استخدامه في لعب الالعاب الرياضية ، جعله يستطيع التقا
الاشياء ، تحويلة الى حيوان اخر .

١٠ ـ تغير الشكل : جعل ادمية كبيرتين وعريضتين ، جعل ذيلة اكثر طرافة جعـ
يمكن نفخة بحيث يتغير حجمة وشكلة ، جعل خرطومه مستقيم ، جعـ
ظهره مسطحا .

١١ ـ تغيير اللون : جعله من الوان مختلفه ، جعله منقط ، جعل الوانه ناصعه
جعل لونه وردي ، جعله يتغير من لون إلى اخر ، بعد تعصيره او ـ ص
رسم خطوط على خرطومه

١٢ ـ تكاثر : جعله لديه فيلة صغيره ، جعل الفيل لديه صديق من الفصيـ
او انثى ، جعل له عائلة ، جعله يأتي مع قطيع من الفيلة

١٣ ـ تكبير . جعله يكبر ، جعلة اقوى ، جعله اثقل ، تكبيره إلى حجمه ـ
الحقيقي ، جعله سمين

١٤ ـ تقسيم : تقطيع الفيل إلى اجزاء ليصبح لعبة ، جعله قابلا لـ
والتجزئة

١٥ ـ حركة : جعله كهربائيا أو ميكانيكيا ، جعله لعبة تعمل بالزمبلك جعـ
يمشي ببطارية ، جعله يمشي ، جعل خرطومه كهربائي مما يتيح له حـ
أو الاهتزاز ، جعله يرش الماء ، جعله قادر على مص الفول السود
جعله يرقص ، جعله قادر على حدف الاشياء ، جعله يقف على قدمـ

١٦ ـ ربط : وضع غابة حوله ، وضعه مع فيلة أخرى ، وضعه مع مجموعة من
حيوانات الغابة ، وضعه في منزل ، وضعه في قفص ، جعله كم ...
حديقة حيوان .

١ ـ سمعى : جمله يتحدث ، جمله يصدر اصوات القبلة ، [illegible]
بودرة الضحك فيه ، جمله يصدر ضجيجا عندما يجذب قيلة
١ ـ شمى : جمله يستطيع الشم ، جمل رائحته كرائحة الكاكاو ، وضع [illegible]
عليه

١١ ـ صد حمله بحيث يمكن قلبه حيث يصبح داخلة خارجية .
٢ ـ طرح (استبعاد) نزع انيابه ، ازالة اذنيه ، ازالة احد الرجلين .
٢ ـ نسى حمل جلده خشنا ، حمل جلده ناعما ، حمل الانياب أكثر قوة ،
حمل ملمسه كالشعر

٢١ ـ موضع حمله بجلس ، حمله يقف على الأرجل الخلفية ، جمله يقف على
الأرجل اليسرى ، حمله يقف مستقيا ، حمله يمكنه الاستلقاء حمله يمكنه
سوم ، أو الركوع

٢٢ ـ نوع المادة صناعته من المطاط ، من القطيفة ، من الحلوى ، من مواد غير
قابلة للكسر ، من مادة قابلة للغسيل ، صناعة العينين من الماس صناعى ،
حمل الانياب من العاج الحقيقى ، صناعة الخرطوم من سلك التليفون .

أصالـــة

تصحيح أصالة النشاط الرابع اللفظي قام الباحث باعداد قائمة بأوزان
ـــد الرابع ، وهذه الأوزان استخرجت من عينة التقنين السعودية .
وقد استخدم الباحث نفس المقياس الذى استخدمه تورانس .Torrance
... والذى يمتد من صفر إلى درجتين وفقا لتكرار الاستجابة في عينة التقنين
السعودية

وفيما يلى قائمة ببعض الاستجابات التى حصلت على الدرجات صفر ،
٢ ، مرتبة ترتيبا هجائيا ·

الاستجابة		فئة المرونة	وزن الأصالة
أجزاء	: جعله مقطعا الى أجزاء يسهل تركيبه	١٤	صفر
أذن	: ازالة الأذن	٢٠	٢
أذن	: تغيير أذنيه بأذنى انسان أو أى حيوان آخر	٩	١
أذن	جعل أذنيه تتحرك باستمرار	١٥	١
أذن	جعل أذنيه كبيرتين	١٣	صفر
أرجوحة	جعله يتحرك بالحبال كالأرجوحة	١٥	٠
أسرة	تزويد الفيل بأسرة من نفسه	١٧	صفر
أقدام	تغيير أقدامه بأقدام انسان أو أى حيوان آخر	٩	صفر
أقدام	جعل أقدامه مصنوعة من خشب	٢٣	٠
أقدام	تعديل الأقدام	١٤	٠
أقدام	زيادة عدد أقدام الفيل	١٠	٠
أقدام	وضع الأحذية على قدميه	٣	٠
أكل	جعله يأكل (آلى)	١٥	
أنثى	تزويده بفيل آخر أنثى	١٧	٠
بالون	جعل الفيل على هيئة بالون	١٠	٠
بكاء	جعل شكل الفيل كأنه يبكى	٦	٠
بلاستك	جعل الفيل مصنوعا من البلاستك	٢٣	صفر
بيت	جعل الفيل فى بيت	١٦	
تاج	وضع تاج على رأس الفيل	٣	٠
ترتيب	تركيب آلة تجعل الفيل يتشكل بأحجام		
	مختلفة كبيرة وصغيرة	٤	٠
تزيين وزخرفة	تزيين الفيل بالزخارف الأخرى	٣	صفر
تصغير	: جعل الفيل بحجم أصغر	٨	صفر
تكبير	: جعل الفيل بحجم أكبر	١٣	صفر
ثقل	: وضع بعض الأثقال على ظهره	٣	
جرس	: وضع أجراس فى عنقه	٣	صفر
جرس	: وضع جرس على الذيل	٣	
جرس	: جعل الفيل فى هيئة كأنه يجرى	٢٢	٠

	الاستجابة	الدرجة	[illegible]
جسم	تغيير جسم الفيل بجسم انسان أو حيوان آخر .	٩	٩
جلد	جعل الفيل مصنوعا من الجلد	٣٣	٩
جلوس	جعل الفيل يستطيع الجلوس	٢٢	٢
حبل	جعل الفيل [illegible] حبل	٦	١
جورب	لبس الفيل جورب	٣	٢
[illegible]	وضع [illegible]	٣	صفر
[illegible]	عمل [illegible]	٢	صفر
حذاء	لبس الفيل حذاء	٣	صفر
حركة	جعل الفيل يتحرك [illegible] ، بالريموت ، بجهاز تحكم	١٥	صفر
[illegible]	[illegible]	٩	١
[illegible]	لبس الفيل [illegible]	٣	٢
[illegible]	وضع [illegible]	٣	صفر
[illegible]	صنع الفيل من [illegible]	٢٣	٢
[illegible]	[illegible]	٢٣	٢
[illegible]	وضع [illegible]	٣	٢
خرطوم	ازالة خرطوم	٢٠	١
خرطوم	جعل خرطومه [illegible]	٢٢	٢
خرطوم	جعل خرطومه [illegible]	٢	صفر
خرطوم	جعل خرطومه [illegible]	٢	١
خرطوم	جعل خرطومه يرش ماء	١٥	صفر
خرطوم	جعل خرطومه يتحرك	١٥	صفر
خلخال	وضع خلخال في اقدام الفيل	٣	١
دف	وضع دف للفيل	٣	٢
ذيل	ازالة الديل	٢٠	١
ذيل	جعل ديله طويلا	٢	صفر
ذيل	جعل ديله قصيرا	٢	١
ذيل	زيادة عدد الديول	١٠	٢
ذيل	وضع وردة اوشريط من القماش على الذيل .	٣	١

الإضافة	فقرة الرواية	ورقة الأصل
فيل : تغيير فيلة بفيل حيوان آخر	٩	١
فيل : وضع مساحات مثل الفيل	١	٢
فيل : جعل الفيل يتحرك	١٥	صفر
رأس : تغيير رأسه برأس إنسان أو أي حيوان آخر	٩	صفر
رأس جعل رأسه يتحرك	١٥	١
رأس جعل الفيل برأسين	٩	٢
رحل(هودج) وضع رحل على ظهر الفيل	٣	صفر
رجهص جعله رجهص الشمس	٢٣	٢
رقص جعل الفيل يستطيع أن يرقص	١٥	صفر
ركبة جعل الفيل يستطيع أن يثني ركبه	١٥	٢
ركوب جعل الفيل يمكن الركوب عليه	٩	صفر
رموش وضع رموش للفيل	٣	٢
زعانف جعل الفيل لديه زعانف مثل السمكة	٩	٢
ساعة وضع ساعة في أحد أعضاء الفيل	٣	٢
ساعة أن يكون معها يوقظ الأطفال من النوم	٩	٢
سرج وضع سرج على ظهر الفيل	٣	صفر
سرير وضعه في سرير خاص به	١٦	٢
سلسلة ، وضع سلسلة على رقبته	٣	١
سنام جعل للفيل سنام كالجمل	٩	٢
سيجارة وضع سيجارة في فم الفيل	٣	٢
سيرك : جعله يقدم عروضا بهلوانية	١٥	صفر
شرب : جعله يستطيع الشرب	١٥	٢
شريط : وضع شريطة على رقبة الفيل	٣	١
شعر : جعل جسمه مغطى بالشعر الطويل الكثيف	٢١	
شعر : جعل رأسه مغطى بالشعر	٢١	
شكل : تعديل شكله الخارجي	١٠	صفر
شمسية : جعل الفيل يمسك شمسية	٣	
شنب : وضع شنب للفيل .	٣	

	الاستجابة	[illegible]	[illegible]
صندوق	وضع صندوق على ظهر الفيل	٣	[illegible]
صوت	جعله يصدر صوت (أي صوت ، صوت الفيل) .	١٧	[illegible]
صوت	جعله يصفر بالصفيره	١٧	١
ضحك	جعل الفيل يضحك أيا	٦	١
ضحك	جعله ضاحك او مبتسم	٦	١
[illegible]	وضع سماعة طبيب في اذانه	٣	٢
[illegible]	جعله يحمل فيلا صغيرا على ظهره	١٢	١
[illegible]	جعله يطير	١٥	صفر
عجلات	وضعه على عجلات متحركة	١٥	صفر
[illegible]	وضع [illegible] في عربة	١٦	١
[illegible]	جعل الفيل يسحب عربة	١٥	صفر
[illegible]	[illegible]	١٥	١
[illegible]	[illegible]	٧	صفر
[illegible]	[illegible]	٧	٢
[illegible]	[illegible]	٧	١
[illegible]	[illegible]	١٠	٢
[illegible]	[illegible]	١١	١
[illegible]	[illegible]	١٣	صفر
[illegible]	جعل عيونه [illegible]	١٥	صفر
[illegible]	زيادة عدد عيون الفيل	١٠	صفر
[illegible]	اضافة عقارب ساعة في العين	٣	٢
[illegible]	جعل عيونه تتحرك	١٥	صفر
[illegible]	جعله في غابة مع حيوانات اخرى	١٦	صفر
[illegible]	جعله يستطيع الغناء	١٧	١
[illegible]	جعله على هيئة غواصة	٩	٢
[illegible]	وضع قبعة على رأس الفيل	٣	صفر
[illegible]	وضع قرون على رأس الفيل	٣	١
[illegible]	جعله محشوا بالقش	٢٣	١

الاستجابة	[illegible]	وزن الأصالة
القطن : جعله محشوا بالقطن	٢٣	صفر
قفز : جعل الفيل يستطيع القفز	١٥	٢
قفص : وضع الفيل في قفص	١٦	٢
قماش : جعله مصنوعا من قماش	٢٣	١
قيادة : جعله يقود سيارة	١٥	٢
قيادة : جعله يقود دراجة	١٥	٢
كتابة : جعله يستطيع الكتابة آليا	٥	٢
كرسي : وضع مقعد على ظهر الفيل	٣	٢
كرسي : جعله على هيئة كرسي يجلس عليه الأطفال	٩	٢
كلام : جعله يتكلم آليا	١٦	صفر
كمبيوتر : وضع جهاز كمبيوتر بداخله	٩	٢
لعب : جعله يلعب كرة	٥	١
لون : جعل ألوانه زاهية ومبهجة	١٠	صفر
لون : تغيير لونه إلى لون جذاب	١١	صفر
لون : تلوينه بلون الفيل الحقيقي	١١	١
مشي : جعله يمشي على رجلين أو على أربع	١٥	١
مشي : جعله يمشي بالطاقة الشمسية	١٥	٢
ملابس : إلباس الفيل ملابس	٣	صفر
موسيقى : وضع آلة موسيقية داخل الفيل	٩	١
ناب : جعل أنيابه قصيرة	٢	٢
ناب : تلوين الأنياب بلون أحمر	١١	١
ناب : جعل أنيابه كبيرة	١٣	١
ناب : وضع ريش بدل الأنياب	١	٢
ناب : صنع الأنياب من الخشب	٢٣	٢
ناب : صنع الأنياب من الحلوى	٢٣	٢
ناب : جعل الأنياب سهلة الفك والتركيب	١٤	٢
ناب : إزالة الأنياب	٢٠	صفر
ناعم : جعل جسم الفيل ناعم الملمس	٢١	صفر

	الاستجابة	[illegible]	[illegible]
طائرة	وصع طائرة للفيل .	٣	صفر
ـوه	حمله يستطيع العوم	٢٢	[illegible]
محوم	حمله في هيئة محوم أو مقاتلة	٢٢	٢
هو‌اء	حمله يمـأ بالهواء	١٠	١
و ـ	حمل وزنه خفيف	٨	صفر
. ـ	حمل . ـه ثقيلا	١٣	صفر
ـدف	حمله مختلف عن رحلين أو رحل واحده أو ثلاثة ارحل	٢٢	١

ـلتفاصيل (اختياري)

ان الاساس المنطقي لتصحيح التفاصيل في نشاط تحسين الانتاج هو نفسه ـدى اتبع في النشاطات السابقه ، والمشكلة هي عدد التفاصيل المستخدمة ـوضيح أو لتفصيل الفكرة الاساسيه بصورة أعلى وأكثر مما هو متصل بالفكرة ـلاساسيه بشكل ضروري

وفيما يلي أمثلة توضح طريقة تصحيح التفاصيل لهذا النشاط مع ملاحظة ان ـاشارة * تدل على درجة

الدرجة

ـ حمله في حجم الفيل الحقيقي* (ملحوظة : ان مجرد حمله أكبر لا تحصل على درجة تفاصيل ، ولكن تحديد ـكبر بجعله في حجم الفيل الحقيقي يضيف فكرة جديدة) . ١

ـ . برويده بصوت فيل* (حقيقي) . ١

ـ . نزويده بخزان* ماء بدلا من المعدة ، بحيث يستطيع استخدام خرطومه كخرطوم ماء لرش الماء . ٢

: ـ جعل غطاءه مرودا بسوسته* بحيث يمكن غسله وكيه* . ٢

- يمكن فحصه* والاحتفاظ بالنقود* فيه بعد ذلك عندما تحتاج إلى النقود تستطيع أن تدير الاذن* اليسرى وتسحب الناب* الايمن وبالتالي سوف تخرج نقودك . ٤

المجموع ——— ١٠

النشاط الخامس : الاستعمالات غير الشائعة لعلب الكرتون

الطلاقـــة :

درجة طلاقة النشاط الخامس اللفظي هي عدد الاستعمالات المختلفة ع العادية لعلب الكرتون والتي يذكرها المفحوص والاستعمالات اخ أو المستحيلة والتي تتعدى كل الاستعمالات الممكنة الواقعية لا تحتسب وفي أمثلة على الاستعمالات الخيالية وغير المعقولة والتي لا تحتسب

- صنع كائن انسان
- صنع سيارة ساق حقيقية (سيارات (لعبة) تحتسب)
- صنع كلب حي (حيوانات (لعبة) تحتسب)

المرونـــــة :

تتحدد درجة المرونة بعدد الفئات المختلفة التي تقع فيها الاستجابات . في النشاطات السابقة حيث الاستجابات النادرة ، والتي لا يمكن تصنيفها في من الفئات التالية فإنه يمكن إضافة فئات جديدة لتلك الاستجابات ويمكن ا اليها في استمارة التصحيح بوضع العلامة (×) إلى جانب الرقم الجديد وف قائمة الفئات التي استخدمها تورانس Torrance 1974 B ، كما يود أن يشير إلى انه قد أضيفت بعض الاستجابات الشائعة في عينة التقنين السعودية (طالبا وطالبة) حيث وضعت بين قوسين وصنفت ضمن الفئات المناسبة من تورانس .

١ - اثاث منزلي : تسريحه ، رف خزانة ملابس ، دولاب ملفات ، - كرسي ، ماصة ، طاولة ، مقعد طويل ، (مكتبة) ، (كتب) ، (تلفزيون) ، (كمدينة) .

- ادوات : محور بندقية ، بهداف القارب ، آلة بلير البلبوره ...
(مفتاح) ، (مصيدة للحيوانات) ، (آلة حرث) ، (ادوات نجارة) .
- ادوات طبخ وأكل : زبدية ، صينية لخبز الكيك ، غلاية مياه ، كوب
صينيه ، كوب للقياس (كاسات ورق) ، (صحون) ، (ملاعق) ،
(ملاحات) ، (سفرة ارض) ، (براد شاى) .
- ادوات منزلية واشياء اخرى : طفاية سجاير ، حصيرة ، ستارة ، مفرش ،
سفرة ، مروحة ، (مروحة بدوية) ، (أباجورة) ، (تلفزيون) ،
(تحف) ، (مكيف هوائى) ، (ثلاجة) ، (مسجل) ، (راديو) .
- استخدامات اخرى للحيوان غير المأوى : سرير حيوان ، اناء لطعام الحيوان
تغسيل الحيوان ، فح للحيوان
- ستعمالات بيئية . اعادة تصنيعها ، جمعها واعادة استعمالها (اعادتها إلى
مصنع) ، (جمعها بعدد كبير) ، (استخدامها في صناعة الورق) ،
(حشو الالعاب والصناعات الخشبية) ، (استخدامها في صناعة المناديل
الورقية)
- العاب (وتشمل ادوات اللعب) الاحتماء بها ، هدف يتم التصويب
فيه ، قذف الحلقات ، الرقص عليها ، احماء بعض شم النسيم بها ، رفس
تعلب بالارجل ، شبكة كرة سلة ، (شبكة كرة الطائرة) ، (طاولة
تنس) ، (لعبة قطار الحظ) ، (صو مه) (مكعبات للعب بها) ،
(كرة) ، (العاب سحرية)
- .. (مصورة عامة : اى استجابة تجعل علب الكرتون غير المعدلة كأناء)
من الأشياء ، صندوق حبر ، صندوق زبالة ، مزهرية ، صندوق هدية ،
سلة مهملات ، صندوق طوب ، صندوق مجوهرات ، اناء خشبى ،
صندوق القرعة ، (علبة حذاء) ، (علبة اشرطة مسجل) ، (علبة
حلاوه) ، (علبة لوضع الاقلام) ، (علبة ماكياج) ، (علبة ملابس
مستهلكة) .

٩ ـ إناء معدل: أي استجابة تشير إلى أن الاستخدام أصبح شيئاً بالإضافة إلى استخدامه كإناء كحصالة مثلاً (كمثال عندما يملء الاناء بالرمل فمن المحتمل أن يكون ثقل أو مانع باب لمنع الباب من القفل) حصالة ، صندوق بريد ، قالب ، ثقل ، العاب قوة ، (صيدلية) (صندوق تليفون) ، (تابوت) ، (صندوق احذية منزلية)

١٠ ـ انشاءات (ويشمل المعدات ، الاجزاء مثل الحوائط والارضيات) طوب ، سياج ، ترميم ، حائط ، سقف ، تمديدات ، باب ، نافذة ، سقف ، (سلم) ، (سد العراعات)

١١ ـ تخزين : حفظ الأشياء فيها ، حفظ الكبر ، حفظ اللعب ، (حفظ ادوات الخياطة) ، (لحفظ سجاجيد الصلاة) ، (تحزين المسامير) ، (حفظ الاطعمة)

١٢ ـ تعليم (وسائل التعليم المصريه ، عروض توضيحيه ، وسائل مدرسية ، كتيبات ، فتاحة رسائل ، خريطة ، ادوات قياس ، علامات او نحوت ، سجل قصاصات ، (ورق لدرسه) ، (لوحه شرف) ، (حدوته في المدرسة) ، (منهات) ، (صحيفة حائطية) ، (سبورة) ، (٥٠ صور) ، (بونه لحفظ ارقام الهاتف)

١٣ ـ حامل للأشياء سلة دراجة ، حقيبة كتب وأوراق ، سله صغيرة أو رحلات ، حقيبة ، حقيبة ادوات ، حقيبة تمرين ، حمل الأشياء بسحبه فيها (محفظة مفاتيح) ، (حقيبة اشرطة) ، (اكياس ورقية) ، (حصة اقلام) .

١٤ ـ حماية : درع ، خوذة ، ترس ، كغطاء للرأس

١٥ ـ دعامة : ساند للكتب ، كمدعم للطاولة أو النافذة أو أي اشياء اخرى (كرسي مصحف)

١٦ ـ زراعة (زهور أو نباتات في مراكن) : مراكن نوافذ ، مراكن زرع

١٧ ـ سلاح : اطلاقه على الناس أو الحيوانات ، من مدفع أو أي سلاح آخر للهجوم ، (صاروخ) ، (متفجرات) ، (دبابة) ، (مدفعية)

(سيف) ، (خنجر) ، (غواصة) ، (قاصفة لاطفال ...

١٨ ـ علوم (استخدامات وأدوات علمية) : البصريات ، ...
(ميكرفون) (حضارة) ، (جهاز تحكم) ، (كمرات تصوير) ، ...
حاسة) ، (محرك مروحى) .

١٩ ـ غطاء (للنبات وغيره) عطاء ، شمسية ، عطاء للأثاث ، غلاف الكتاب
(ورق حائط) ، (تغليف المتحات) ، (غطاء لمفاتيح المراوح) ، (المظلة
عن السواعد)

٢٠ ـ فنون الرسم والتلوين على العلب ، الصاق اشياء عليها ، عمل اشكال
مقطعة ، مسطر مسرحى ، عمود مزدان برسوم واشكال ، ديكور زينة ،
قناع ، عمل اشكال متقطعة من الشجر أو الزهور (مجسمات) (لوحات
فنية) ، (مجسم الكعبة) ، (موبيكان لعرض الازياء) ، (شعار) ،
(نافعه) ، (استخدامها للدعاية والاعلان) ، (برواز صور) .

٢١ ـ قالب السبك قالب لسبح الاشكال أو النماذج ، لرسم المربعات مقطاع
بسكويت ، (قالب الاسمنت أو الثلج)

٢٢ ـ لعب اطفال عرائس ، طيارة ورقية ، قطار ، تليفون ، مكعبات للبناء ،
أطباق ، طائرة ، طفل يسحب العاب ، (رحل الى) ، (سيارة) ،
(حيوانات) ، (ارجوز) ، (نقود ورقية) ، (تاج لدمية) ، (عفريت
العلبة) ، (سعر) ، (فوانيس للأطفال)

٢٣ ـ مأوى للحيوان قط ، كلب ، بيت للدجاج ، قفص ، برج حمام ، مربط
حيوان ، وضع الحيوانات الأليفة بها ، بيت للزواحف .

٢٤ ـ مبنى (يلعب فيها الاطفال أو معها) بيت لعبة ، بيت أشجار ، نادى ،
بيت طيور ، منصة ، خيمة ، محطة اطفاء ، نموذج مدرسة ، منزل ،
عروسة ، كنيسة ، (حى سكنى مصغر) ، (هرم كبير) ، (مسجد) ،
(الحرم المكى) ، (برج مراقبة) ، (مطار) ، (مستشفى) ، (مدينة
ملاهى) ، (حصون وقلاع) ، (ناطحات سحاب) ، (المجرات

(الفيل) ، (فندق) ، (برج ايفل) ، (مقهى شعبي) ، (حديقة حيوان) .

٢٥ ـ ملابس : قبعه ، ملابس ، سارى هندى ، حذاء ، بالطو مطر ، مكنة شعر ، ملابس رجل آلى ، (اساور) ، (ملابس عسكرية) ، (قلايد) ، (ساعة يد ورقية) .

٢٦ ـ موسيقى وضوضاء : طبلة أو أى اداة من أدوات الموسيقى ، صحة جماعية لعمل ضوضاء ، (استخدام العلب كطارد للطيور)

٢٧ ـ هدم : حرق ، تقطيع ، تمزيق ، رمى

٢٨ ـ وسيلة مواصلات : مرخة ، عربة ، سيارة ، عربة عروسة ، (قطار) ، (اشارة مرور صوتيه) ، (اوتوبيس) ، (عجلات) ، (هودج) ، (طائرة) .

الأصالــــــة :

لتصحيح أصالة النشاط الخامس المعطي قام الباحث باعداد قائمه بأوزان النشاط الخامس ، وهذه الأوزان استخرجت من عينة التقنين السعودية ، وقد استخدم الباحث نفس المقياس الذى استخدمه تورانس Torrance 1974 B والذى يمتد من صفر إلى درجتين وفقا لتكرار الاستجابة في عينة التقنين السعودية وفيما يلي قائمة ببعض الاستجابات التى حصلت على الدرجات صفر ، ١ ، ٢ ، مرتبة ترتيبا هجائيا .

الاستجابـــــــة	فئة المرونة	وزن الاصالة
اباجـــورة	٤	١
اثاث (غير محدد)	١	٢
ارجـــوز	٢٢	٢
اكســـوار	٢٥	٢
آلة حاسبة	١٨	٢
آلة حرث	٣	٢

الاستجابـــــة	[illegible] الرؤية	[illegible]
العاب قوة	٩	[illegible]
اناء لوضع الاشياء	٨	صفر
اناء لوضع (الاقلام) الاوراق ، الكتب الطباشير	٨	صفر
اناء لوضع (المواد التموينية والبقاله)	٨	صفر
.. لوضع الاكســوارات	٨	صفر
[illegible]	١٠	٢
.حــره	٢٢	صفر
. د شى	٣	٢
. ج (حره)	٢٣	١
. ج مرفه	٢٤	٢
. و. صورة	٢٠	١
.. صور	١٢	٢
ج (سج لعقه مره نسه)	٦	صفر
... ب	٩	٢
ج (دمه)	٢٢	٢
حقه (غير محدده)	٤	صفر
حرس (الأشياء)	١١	صفر
حرس (الألعاب)	١١	صفر
حرس (المسامير)	١١	صفر
.دفنه	٢٧	١
..غسه	١	٢
.صنع (اعادة تصنيعها)	٦	صفر
.. [illegible]	٤	صفر
.ضربوب (لعبة)	٢٢	٢
.س (العلبة)	٢٠	صفر
.لاحــه	٤	٢
.لاحه (لعبة)	٢٢	٢
حائط	١٠	٢

الاستجابة	فئة المرونة	وزن الأصالة
حذاء	٢٥	٢
حشوة (حشو الالعاب والصناعات الخشبية)	٦	٢
حصالة	٩	صفر
حفظ (لأدوات الخياطة)	١١	صفر
حفظ (حشرات تشريح)	١١	صفر
حل (الأشياء فيها)	١٣	صفر
حلية (أقلام)	١٣	صفر
حلبة (ماكياج)	١٣	٢
حلبة سائبة	١٣	١
حيوانات (لعب)	٢٢	صفر
دماسة	١٧	٢
دراجة (لعبة)	٢٢	٢
درج (سلّم)	١٠	١
دمية	٢٢	صفر
دوسية	١٢	٢
دولاب	١	صفر
ديكور	٢٠	١
راديو	٤	١
رجل الى	٢٢	١
ردم (استخدامها في الردميات)	٦	٢
رسم (على العلب)	٢٠	صفر
رسم (لعمل اشكال هندسية)	٢١	١
رف	١	صفر
زخرفة	٢٠	صفر
زهور	٢٠	١
زينة	٢٠	صفر
سبورة	١٢	١
ستائر	٤	٢

الاستجابة	[illegible]	[illegible]
سرير	٩	صفر
سعر أرضي	٣	صفر
سلة مهملات	٨	صفر
سور	١٠	٢
سياج	١٠	٢
سيارة (لعبة)	٢٢	صفر
سيارة (لعبة دركتر ، وايت ، فلاب)	٢٢	١
شعار	٢٠	٢
شمسة	١٩	٢
صاروخ	١٧	٢
صفحة (رسالة)	٨	صفر
صندوق (احذية مبرنية)	٩	١
صندوق (بريد)	٩	٢
صندوق (تلفون)	٩	٢
صندوق (ملابس)	٨	صفر
صدلية	٩	صفر
صومعة	٧	٢
صدرة	٢٨	١
صدرة (ورقية)	٢٢	١
صرد للطيور	٢٦	٢
صدمة (استاح طاقة)	٢٧	١
صونية اكل	١	١
صوبة سس	٧	٢
صنية	٢٦	٢
صرسرة	١	١
صدية سجاير	٤	١
صوب	١٠	٢
صرت (ملونة)	٢٠	١

الاستجابة	فئة الرؤية	وزن الأصالة
عجلة	٢٨	٢
عربة (لعبة)	٢٢	٢
عفريت العلبة	٢٢	٢
علبة (حلاقة)	٨	١
علبة (شريط مسجل)	٨	١
علبة (مناديل)	٩	صفر
غطاء (للاشياء)	١٩	١
غلاف	١٩	١
غواصة	١٧	٢
قاعدة (لاطلاق الصواريخ)	١٧	٢
قالب (لصنع الاسمنت والشمع)	٢١	٢
قبعة	٢٥	٢
قطار (لعبة)	٢٢	١
قفص	٢٣	١
قمة	٢٤	صفر
قنابل	١٧	٢
قناع	٢٠	٢
كأس ورق	٣	صفر
كرى	٢٤	٢
كتاب	١٢	٢
كتابة (على العلب)	٢٠	صفر
كرسى	١	صفر
كرسى مصحف	١٥	٢
كرة	٧	٢
كميرا (آلة تصوير)	١٨	٢
كنب	١	٢
كوخ	٢٤	صفر
لعب (غير محددة)	٢٢	صفر

[illegible]	رقم الصورة	الاستجابة
٤	١٢	لوحة (شرف)
صفر	١	ماصة
صفر	٢٤	مسن (أى نوع)
صفر	٢٠	مسهت (حالية)
١	١٣	محطة وقود
١	١٢	مدرسة (نشاطات مدرسية)
٢	١٢	مدرسة (ادوات مدرسيه)
صفر	١٢	مدرسه (جدول للمواد الدراسة)
٢	٢٤	مدينة ملاهى
٢	٧	مرجيحه
٢	١٦	مركب زرع
صفر	٤	مروحه سوية
٢	٢٨	مرور (اشاره مرور ضوئيه)
صفر	٨	مزهريه
٢	٢٠	مسرح (للعرائس)
٢	٢	مصيده (للحشرات أو الطيور)
٢	٢	مصباح
صفر	١	محسه
١	٧	مكعب (للعب)
٢	٤	مكيف هواء
٢	٢٥	ملابس
٢	٢٥	ملابس لمرحل لاى
٢	٣	ملاحظات
٢	٧	ملعب كره (سلة أو طائرة)
صفر	٢٣	مـ ـ (حيوان)
صفر	٢٤	مـ ـ (للاطفال)
٢	١٨	معـ (مفرب)
٢	٢٠	مسكن

الاستجابة	فئة المرونة	وزن الأصالة
ميكروفون	١٨	٢
نافذة	١٠	١
نظارة	١٨	٢
نقود ورقية (لعبة)	٢٢	٢
نموذج الحشرات في من	٢٤	٢
نموذج الحرم المكي أو المدني	٢٤	٢
هندسية (اشكال حالمه)	٢٠	صفر
هـــرم	٢٤	٢
هـــودج	٢٩	٢
ورق (صناعه الورق)	٦	١
وسادة	١	٢
وسيلة تعليميه (عه محدده)	١٢	١
وقـــود	٢٧	١
ياقتة (صغيرة)	٢٠	١

التفاصيل (اختيارى)

تصحيح التفاصيل في النشاط الخامس (الاستعمالات غير الشائعة لعب الكرتون) يعتمد على نفس الاساس المنطقى الذى اتبع في النشاط الرابع (تحسين الانتاج) . فيما يلى استجابات مصححة يمكن ان تستخدم كدليل عند التصحيح .

الدرجه

١ ـ تخزين الطعام فيها	صفر
٢ ـ عمل نادى من الصناديق المرتفعة* للاطفال الصغار	١
٣ ـ طلاؤها بالبوية* واستخدامها لغايات علب الصغير في الجراح*	٢
٤ ـ صنع زي الرجل الآلي* منها	١

٥ - صناعة قارب من صندوق عملاق* في خطوط من البلاستيك
٦ - طحنها* وصناعة علب جديدة منها
٧ - علب الحبوب الكبيرة يمكن تغطيتها* بورق ابيض
سادة* بحيث تبدو كسفينة

المجموع الكلى لدرجة التفاصيل ٩

نشاط السادس (الاسئلة غير الشائعة عن علب الكرتون) :

طلاقـــة

تصحيح درجة الطلاقة هذا النشاط بنفس الطريقة التى استخدمت فى جميع الانشطة السابقة

مرونـــة

يشير تورانس Torrance 1974 B 36 إلى انه لا يوجد درجة مرونة لهذا النشاط من اقل فى الوقت الحاضر وعملية تجريب التصحيح بطرق مختلفة (لهذا النشاط) لا تزال جارية ولكن تصحيح هذا النشاط فى الوقت الحاضر سوف يعتمد على المخطوطات التى اعدها روبرت* بي كهارت ، وجلوريا برهايم اللذان قاما باعداد اختبار (أسئلة الأشياء) الذى اقتبس منه هذا النشاط واستخدم بعد ذلك حصول على موافقتهما

أصالـــة

يشير تورانس ١٩٧٤ إلى أن درجة القوة التباعدية Divergent power تبعا لما يذكر كهارت وبرهايم سوف تكون جزء متضمنا من درجة أصالة هذا النشاط . إن الاصالة فى هذا النشاط يختلف إلى حد ما عن نوع الاصالة المشار اليها فى الانشطة السابقة الأخرى ، حيث انه لا يعتمد على التكرار الاحصائى للاستجابة

* Burkhart, R. C. and Gloria Berheim. Object Questions Test Manual. Univ. Park, pa: Department of Art Education

ويشير تورانس ١٩٧٤ ، إلى أن خبرته مع هذا النشاط أكدت أن هناك معامل ارتباط موجباً مرتفعاً بين قلة التكرار الاحصائي والدرجات التي تحددها المحكات المقتبسة من بيركهارت

هذا ويمكن تصنيف الاستجابات تبعاً لأوزان الأصالة التالي :

أوزان الأصالة للنشاط السادس الأسئلة غير الشائعة .

نـــــوع الســؤال	شخصي (ادماج الذات)	حقائقي
الأسئلة ذات الاجابة البسيطة ١ ـ نعم ـ لا ٢ ـ كلمة واحدة ٣ ـ كمية أو مقدار ٤ ـ عبارة تبدأ بحرف جر ٥ ـ اما ـ أو	درجة واحدة	صفر
الأسئلة ذات الإجابة المركبة ١ ـ كلمتان أو أكثر ٢ ـ حل معيدة ٣ ـ لماذا ـ لأن	درجتان	صفر
الأسئلة التباعدية ١ ـ تعبير اساسي في علب الكرتون ٢ ـ اسقاط الذات في «عالم جديد» ٣ ـ اسقاط الذات في الموضوع أو الشيء	٤ درجات	٤ درجات

تعريفـــــات :

١ ـ السؤال الشخصي (ادماج الذات) وهو السؤال الذي يتضمن ضمير الضمير انت ، ويعتمد في اجابته على الخبرة الشخصية أو الإدراك أو الاتجاه أو الفكر أو الاسقاط . ويشمل ذلك الأسئلة الخاصة

الجهالية وغيرها مما يدور حول أفكار القيمة مثل « هل هذا جيدة » . . . الخ .

٢ ـ السؤال الحقائقي (المعتمد على المعارف المؤكدة) : هو السؤال الذي يعتمد على الحقائق في اجاته أي أن الاستجابة يجب أن تعتمد على اشارة إلى مجموعة من المعارف أو المعاجم ، أو البحوث المكتملة ولا يعتمد فيها على الرأي الشخصي أو التحميات أو الحقائق غير المعروفة .

٣ ـ سؤال التعبير الأساسي للشيء : هو السؤال الذي يتطلب اجابته تغيير خصائص الرئيسية في علب الكرتون وعلاقاتها بالعالم ، وذلك باستبعاد أو عزل أحد الخواص أو الوظائف أو ابتكار خاص جديد أو وظيفة جديدة وتتطلب هذه الأسئلة من المفحوص أن يستنتج ما يترتب على ذلك (وهذه الأسئلة تأخذ احيانا صورة أسئلة عن استخدامات جديدة لعلب الكرتون) .

٤ ـ سؤال اسقاط الذات في عالم جديد : وهو السؤال الذي يطلب من المفحوص أن يسقط نفسه في عالم جديد أو علاقة جديدة ، فرضية أو متخيلة ، والتي لا يمكن ان يخبرها في الواقع ، وبعد ذلك يسأل المفحوص ان يربط بين حقائق التي قد توجد في هذا العالم (حقائقية) أو يسأل عن ادراكه لهذا العالم (شخصية)

ـ سؤال اسقاط الذات في الموضوع : هو السؤال الذي يسأل الفرد ان يسقط ذاته في الدور الذي يقوم به شيء غير حي (علبة كرتون) ثم يسأل أن يربط بين الحقائق التي تنشأ عن هذا الوضع الجديد (حقائقية) أو تسأله عن إدراكه لهذا العالم (شخصية)

أمثلة

ـ أسئلة حقائقية تتطلب إجابة بسيطة (صفر) :

ـ هل علب الكرتون أغلى ثمنا من علب الخشب ؟

ـ كم تصنع علب الكرتون ؟

- هل تستطيع الحيوانات ان تعيش في علب الكرتون ؟
- ما هي أشكال علب الكرتون ؟
- هل علب الكرتون تحمى الحيوانات من المطر ؟

٢ - أسئلة حقائقية تتطلب إجابة مركبة (صفر)

- كيف تصنع علب الكرتون ؟
- لماذا لا تبقى فيها المياه ؟
- لماذا يصنعون علبا من الكرتون أكثر من علب الخشب ؟
- هل تذوب علب الكرتون أو تتحمد ؟
- لماذا تلتصق علب الكرتون بأكياس الورق ؟
- ما هي الاستخدامات الرئيسية لعلب الكرتون ؟

٣ - أسئلة حقائقية من النوع التباعدى (٤ درجات)

- ما الذى يجعل علب الكرتون قديمة ؟
- هل يوجد شيء يمكن أن يسمى الست أو الولد العلبه ؟
- لماذا لا تسمى أوراق صلبة بدلا من كرتون ؟
- إذا لم توجد علب كرتون ما هو أثر ذلك في الناس ؟
- ماذا يعمل البقالون إذا لم توجد علب الكرتون ؟
- ماذا يحدث إذا صنع كل شيء من علب الكرتون ؟

٤ - أسئلة شخصية تتطلب إجابة بسيطة (درجة واحدة)

- هل سبق لك اليوم حارج المنزل في علبة كرتون ؟
- بما تذكرك علب الكرتون ؟
- أى اسم اخر تقترحه لعلب الكرتون ؟
- أى عدد من علب الكرتون تحتفظ به في العادة ؟
- كم عدد أشكال علب الكرتون التى رأيتها ؟
- كم عدد ألوان علب الكرتون التى رأيتها ؟
- أين تحتفظ بعلب الكرتون الزائدة لديك ؟
- أى حجم لعلب الكرتون تجده أكثر فائدة لك ؟

٥ ـ أسئلة شخصية تتطلب إجابة مركبة (درجتان) :

ـ ما هي الاحساسات التي تشعر بها إذا وضعت في علبة كرتون ؟
ـ ما الذي جعل الانسان يفكر في اختراع علب الكرتون في رأيك ؟
ـ ما هي الأشياء التي تستطيع عملها من علب الكرتون ؟
ـ ما الذي يجعل القطط تحب اللعب بعلب الكرتون في رأيك ؟
ـ لماذا اخترعت علب الكرتون في نظرك ؟

٦ ـ أسئلة شخصية من النوع التباعدي (٤ درجات) :

ـ إذا كانت علب الكرتون شفافة كيف تستجيب لها ؟
ـ إذا كان جميع أثاث بيتك من علب الكرتون ، هل تحب ذلك ؟
ـ ماذا تفعل إذا لم تجد لديك علب كرتون ؟
ـ كيف ستتحرك إذا كنت علبة كرتون ؟
ـ إذا كنت علبة كرتون ، أي لون تحب أن تكون ؟
ـ إذا كنت علبة كرتون ، هل تحب ان تستخدم كمنزل لعبة للقطط الصغيرة ؟

التفاصيل (اختياري)

الأمثلة المصححة التالية سوف توضح استعمال مفهوم التفاصيل لهذا النشاط صورة عامة يبرز هذا النشاط قليلا من التفاصيل

	الدرجة
ـ كم يستغرق من الوقت قبل أن يحل شيء ما* مكان علب الكرتون ، وتصبح علب الكرتون مهملة أو أثرية ؟	١
٢ ـ هل ترغب أن تصنع علب كرتون ؟	صفر
٣ ـ لماذا لا تصنع علب الكرتون من ألوان مختلفة ؟	صفر
٤ ـ ما الذي سوف يحدث إذا كان من غير المسموح به في الولايات المتحدة* اتلاف علب الكرتون لمدة عشر سنوات ؟	٢

٥ ـ ما الولاية (في الولايات المتحدة) التي صنعت أكثر عدد من علب الكرتون في عام ١٩٦٥؟ ١

٦ ـ إذا كنت علبة كرتون ما نوع لعبة الطفل التي ترغب أن تصنع ٢

المجموع ٦

النشاط السابع : أفترض أن

الطلاقــة :

تتحدد درجة طلاقة هذا النشاط بعدد النواتج المختلفة التي سجلها المفحوص ، ولا نعطي درجة للاستجابات غير الملائمة النوع الأول من الاستجابات غير الملائمة التي يعيد المفحوص فيها عرض الموقف مثل

- توجد حبال معلقة في كل مكان
- يوجد حبل مرتبط بكل سحابة
- يوجد حبل معلق من كل سحابة

- النوع الثاني من الاستجابات غير الملائمة التي ليس لها علاقة بالموقف مستحيل الحدوث ، أو التي تصف أحوالا توجد بالفعل ولا يسببها الموقف مستحيل الحدوث . وفي بعض الاحيان وجد أن بعض المفحوصين يذكرون في جملة واحدة عددا من النواتج أو الأفكار المختلفة في هذه الحالات يجب اعطاء عدة درجات لأن مثل هذه النتائج يمكن أن تكتب في عبارات بسيطة منفصلة

المرونـــة :

مفهوم المرونة في هذا النشاط يختلف عن مفهومها في الأنشطة السابقة حيث أن المرونة في النشاط السابع (أفترض أن) تعرف بأنها تغيرا أو تحولا في الاتجاه أو التركيز . وكل تفسير أو تحول في الاتجاه أو التركيز يحصل على درجة في المرونة مثلا لا تعطى أى درجة لمجموعة الاستجابات الآتية لانها لا تتضمن أي تغير في تناول المفحوص للمشكلة ، كما لا يوجد أى تغير في تركيز المفحوص ، ولا تحول ذهني من طريقة لأخرى .

- ستبقى الأعاصير في مكان واحد .
- ستبقى العواصف الرعدية في مكان واحد .
- سيبقى الرعد والبرق في مكان واحد .
- سيبقى المطر دائما في نفس المكان .

أما المجموعة التالية من الاستجابات فتحصل على درجة مرونة مقدارها ٤ درجات (كل اشارة نجمة * تدل على درجة واحدة) .

- سوف يتمرجح الناس عليها
- سوف يتسلق الناس عليها
- سوف يعلق الناس الأشياء عليها*
- سوف تعوق رؤية السائقين في الطرق السريعة*
- سوف يحدث عدد كبير من حوادث السيارات
- سوف يسقط المطر على امتداد الحبال*
- سوف يستطيع الناس بيع السحب كي يبيعون البالونات*
- سوف يعمل بعض الناس في قطع الحبال*
- سوف يقوم الناس بعمل شيء ازاء هذه الحبال

الأصالـــــة

تتحدد درجة أصالة هذا النشاط في ضوء ندرة الاستجابة . فالاستجابات الصحيحة أو التي تتطلب قدرة ذهنية صلبة . أو عدم مرور ذهني بعيد عن المثير لا تعتبر استجابة أصيلة بالرغم من ندرتها وفيما يلي أمثلة عن بعض الاستجابات الشائعة والنادرة في عينة التقنين السعودية ، مرتبة ترتيبا هجائيا وقد حصلت بعض هذه الاستجابات على الدرجات صفر ، ١ ، ٢

	الاستجـــــــــابة	وزن الأصالة
س	سوف تسقط الارض إذا قطع الناس الخيوط	صفر
س	سوف يتسلق الناس الحبال ويصعدون إلى أعلى	صفر
س	تتسلق الحشرات والنباتات على هذه الحبال	صفر
س	سوف يتعلق الناس بالخيوط	١
س	سوف يعلق الناس بها اشياءهم	صفر

الاستجابة	وزن الأصالة
تنفس : سوف تمنع عملية التنفس	١
جاذبية : انعدام جاذبية الارض	٢
جفاف : سوف يحدث جفاف في الارض	١
حرب . توقف حرب النجوم	٢
حركه لا يستطيع الناس الحركة بحرية	صفر
حركة لا يستطيع الناس الذهاب إلى أعمالهم	صفر
حركة لا يستطيع الناس السير على الارض	صفر
حركة سوف تتعطل حركة مرور السيارات	صفر
حركة سوف لا تتحرك الكرة الارضية	١
حريق إذا حدث حريق فإنه سينتشر في كل مكان	٢
حريق سوف تحرق الشمس الحبل	٢
حياة توقف الحياة على سطح الارض	صفر
سباحة سوف يسبح الناس في حبال السحب	٢
سحاب لن تتحرك السحب من موقعها	صفر
سحاب سوف تعصر السحب وستخرج ماء منها	٢
سحاب إذا تحركت السحب تحركت الارض معها	١
سحاب سوف نعلق الفوانيس بالسحب	٢
سحاب يمكن تحريك السحب في أي اتجاه	١
سحاب استخدام السحب كمظلة	٠
سحاب السكن فوق السحب	١
سحاب خوف الناس من السحب	صفر
سحاب سوف تسحب الارض السحب إلى أسفل	صفر
سحاب تصبح السحب سلعة تباع وتشترى	٢
شمس . سوف لا يصل ضوء الشمس	صفر
صعود . سوف تستعمل الخيوط في الصعود إلى الجبال أو المدرج	١
صناعه : استخدام الخيوط في الاغراض الصناعية	١
صناعه : سوف تقفل مصانع الخيوط أبوابها	٢
صناعه : سوف تكثر صناعة الحبال	٢
صناعه : صنع سجادة من الخيوط	٢

	الاستجابة	[illegible]
طيران	لن تستطيع الطائرات القيام برحلات .	صفر
طيران	اصطدام الطائرات	٣
عصفور	سوف يبني العصفور عشة على تلك الخيوط .	٣
فضاء	لا يستطيع العالم التوسع في الفضاء	٢
غيوم	محاولة العلماء دراسة وتفسير هذه الظاهرة	١
[illegible]	عدم معرفة الليل من النهار	١
[illegible]	اختفاء مظاهر الفصول الاربعة	٢
[illegible]	سوف تحدث فيضانات	صفر
[illegible]	سوف تقطع الناس هذه الخيوط	صفر
[illegible]	لا تستطيع الناس رؤية القمر	صفر
[illegible]	حدوث اضطرابات وكوارث	صفر
[illegible]	سوف تتعب الناس بهذه الخيوط	صفر
[illegible]	عدم مقدرة الناس [illegible]	صفر
[illegible]	سوف [illegible] مع [illegible]	٢
[illegible]	سوف يستخدمها لاصطياد [illegible]	صفر
[illegible]	[illegible] الامراض عن طريق خيوط	٢
[illegible]	عدم الاصابة بضربة شمس	٢
[illegible]	سوف يكون [illegible] في مكان واحد	صفر
[illegible]	سوف لا [illegible] مطر	صفر
[illegible]	سوف [illegible] مطر	صفر
[illegible]	[illegible] الناس خيوط [illegible] مطر	١
[illegible]	غرق هذه المدينة بالفيضانات	٢
مواصلات	سوف تستخدم الحبال كوسيلة للسفر	صفر
مواصلات	سوف تصبح المواصلات صعبة	صفر
مواصلات	انقطاع اتصالات العالم ببعضه	١
[illegible]	سوف يموت الناس والزرع والكائنات الحية	صفر
[illegible]	سوف يعرف العصر مقطوعه على الخيوط	٢
[illegible]	عمل الخيوط قيثارة .	٢
[illegible]	سوف يهرب المجرمين بواسطة الخيوط	١

[illegible]ل (الحراري) :

الأمثلة المصححة التالية سوف توضح استعمال مفهوم التعاصيل هذا النشاط (افترض ان) : —

الدرجة

١ - حدوث ضباب كثيف جدا لا تستطيع العبور من خلاله ١

٢ - سوف يقطع الناس الحبال ويصبحون [illegible] ٢

٣ - سوف تعاق حركة الطائرات صفر

٤ - سوف تقطع الحبال وسوف [illegible] الناس ١

٥ - الناس الذين [illegible]

في اي مكان يرغبون [illegible] ٠

٦ - سوف تتطلب الحبال [illegible] صفر

المجموع

• • • • •

المراجـــع

المراجع العربية :

- [illegible] . القاهرة : عالم الكتب ١٩٧٧م .
- [illegible] . القاهرة : عالم الكتب ١٩٧٧م .
- [illegible] . القاهرة : مكتبة [illegible] ١٩٦١م .
- [illegible] العمليات [illegible]
- [illegible]
- [illegible] ١٩٧٩م .

المراجع الأجنبية

- Ameer khan, M. H. A Psychometric Study within Three Secondary Schools in the west Region of Saudi Arabia: with particular Reference to Divergent Thinking Ability (ph. D. Theses. Exeter University U.K. 1985).
- Cole. M & Scribner. S. Culture & Thought. London: John Wiley & Sons. Inc. 1974

Harvey. O. Etal. «A partial evaluation of Torrance's Tests of Creativity» American Educational Research Journal 1970. 7. (3). 227-235

Harvey. O. Etal. A partial Evaluation of Torrance's Tests of Creativity «American Educational Research journal» 1970. 7. (3). 227-235

Hudson. B.B Barker. M.K. and Lotonge. R Problems and Methods of Cross-Cultural Research. Journal of social Psychology 1950,15, 5-10

Mackler. B. & Spotts. J.V. «Characteristics of Responses to Tests of Creativity A second look» Perceptual and Motor Skills, 1965. 21. 495-499

Madaus. G.F. «A Cross Cultural Comparison of the Factor Structure of Selected Tests of Divergent Thinking. The Journal of Social Psychology, 1967. 73. 13-21

Torrance. E.P. «Cultural Discontinuities and the Development of Originality of Thinking. Exceptional children. 1962. 29. 2-13

Torrance. E.P. «The Minnesota Studies of Creative Behavior. National and International Extensions. Journal of Creative Behavior, 1967. 1(2). 137-154

Torrance. E.P. Thinking Creatively With Words, Bensenvil Il. Scholastic Testing Service. Inc.

Torrance. E.P. Torrance Tests of Creative Thinking: Directions Manual and scoring Guide: Figural Test Booklet A. Bensenvil. Il. 1972

Torrance. E.P. Torrance Tests of Creative Thinking: Norms Technical Manual. Bensenvil. Ill. Scholastic Testing Service. Inc. 1974 A

Torrance. E.P. Torrance Tests of Creative Thinking. Directions Manual and Scoring Guide. Verbal Test Booklet A. Bensenvil. Il. 1974 B

Torrance. E.P. Georgia Studies of Creative Behaviour. A Brief Summary of Activities and Results. In Raina. M.K. (ed) Creativity Research. International Perspective. New Delhi. National Council of Educational Research and Training 1973

Yamamoto. K. & Frengel. B.A. «Anexplantory Component Analysis of The Minnesota Tests of Creative Thinking. California Journal of Educational Research 1966. 17. 220-229

التفكير الابتكارى باستخدام الكلمات

الاسم .... الجنس : ولد ...... بنت ......
تاريخ الميلاد .... العمر ....
المدرسة .... الفرقة الدراسية ....
مدينة ....

الصورة أ



وضع إ . بول تورنس (د . ف)
ترجمة عبدالله م . سليمان (د . ف)
وإعداد وفؤاد أبوحطب (د . ف)
الناشر مكتبة الأنجلو المصرية بالقاهرة ١٩٧١

النشاط من ١ إلى ٣ : خمن وأسأل

[illegible] تعتمد [illegible] النشاط الثلاث الأول في هذه الكراسة على الرسم الموجود في أسفل هذه الصفحة . هذه النشاطات ستعطيك فرصة لتتبين قدرتك على أن تفكر وتسأل أسئلة تؤدى إجاباتها إلى معرفة الأشياء التى لا نعرفها ، وإلى أن تضع افتراضات عن الأسباب والنتائج الممكنة لما يحدث في الصورة أنظر إلى الصورة . ماذا يحدث ؟ ما الذى تستطيع أنت أن تقوله بكل تأكيد ؟ ما الذى تحتاج أن نعرفه لكى نفهم ما يحدث ؟ ما الذى سبب الحدث ؟ وماذا ستكون النتيجة ؟



النشاط الأول : توجيه الأسئلة

أكتب على هذه الصفحة كل الأسئلة التي يمكنك أن تفكر فيها عن الصورة الموجودة في الصفحة السابقة . اسأل كل الأسئلة التي تحتاج الى أن تسألها لكي تعرف ما هو حادث . لا تسأل أسئلة يمكن أن يجاب عليها بمجرد النظر إلى الصورة . يمكنك أن تنظر ثانية إلى الصورة كلما أردت .

النشاط الثاني : تخمين الأسباب

اكتب فيما يلي كل ما تستطيع أن تفكر فيه من أسباب ممكنة للحادث الموجود في الصورة في صفحة ٢ من هذه الكراسة . يمكنك أن تفكر فيما يكون قد وقع قبل الحدث مباشرة أو وقع قبل ذلك بوقت طويل وأدى إلى ذلك الحادث الموضح في الصورة . اكتب كل ما تستطيع . لا تخف من مجرد التخمين .

النشاط الثالث : تخمين النتائج

اكتب فيما يلي كل ما تستطيع أن تفكر فيه مما يمكن أن يحدث نتيجة للحادث الموجود في الصورة في صفحة ٣ من هذه الكراسة . يمكنك أن تفكر فيما يمكن أن يقع بعد الحدث مباشرة أو ما سيأتي بعد الحدث بوقت طويل . اكتب أكثر ما تستطيع من التخمينات . لا تخف من مجرد التخمين .

النشاط الرابع : تحسين الانتاج

توجد على هذه الصفحة صورة مرسومة لاحدى لعب الاطفال ، وهي عبارة عن فيل صغير محشو بالقش طوله ١٦ سنتمترا ووزنه حوالي ربع كيلو جرام . والمطلوب منك أن تكتب على هذه الصفحة والصفحة التالية الوسائل التي يمكنك أن تفكر فيها بحيث تصبح هذه اللعبة بعد تعديلها مصدراً لمزيد من السرور والفرح لمن يلعب بها من الاطفال . تحدث عن أكثر وسائل تعديل هذه اللعبة ذكاء وغرابة وإثارة للاهتمام . لا تهتم بتكاليف هذه التعديلات . فكر فقط فيما يمكن أن يجعل هذه اللعبة مصدراً لمزيد من السرور والفرح .



١ ______________________________

٢ ______________________________

٣ ______________________________

٤ ______________________________

٥ ______________________________

استمر في الصفحة التالية

النشاط الخامس   الاستعمالات غير الشائعة (علب الكرتون)

يلقى معظم الناس بعلب الكرتون الفارغة (مثل علب سجائر وصناديق الكبريت، وصناديق الصابون ... الخ) رغم أن هذه كنز من الاستعمالات اللطيفة وغير الشائعة. أكتب على هذه الصفحة وعلى الصفحة التالية كل ما تستطيع أن تفكر فيه من هذه الاستعمالات اللطيفة وغير الشائعة، ولا تحدد تفكيرك بحجم معين من هذه العلب. يمكنك أن تستخدم أي عدد من هذه العلب كما تشاء. لا تقصر تفكيرك على الإستعمالات التى رأيتها أو سمعت عنها من قبل، وإنما فكر قدر المستطاع في الاستعمالات الجديدة ممكنة

النشاط السادس : الأسئلة غير العادية

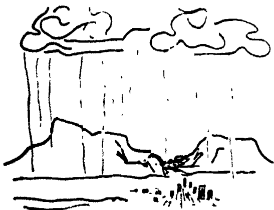
المطلوب منك في هذا النشاط هو أن تفكر في أكبر عدد من الأسئلة يمكنك أن تسألها عن علب الكرتون بشرط أن تؤدي هذه الأسئلة إلى إجابات عديدة ومتنوعة ، وأن تثير لدى الأشخاص الآخرين الإهتمام وحب الاستطلاع فيما يتصل بهذه العلب . حاول أن تجعل أسئلتك تدور حول بعض النواحي الخاصة بهذه العلب والتي عادة لا يفكر فيها الناس .

النشاط السابع افترض أن

فيما يلي موقف غير ممكن الحدوث - موقف قد لا يحدث أبداً وعليك أن تفترض أنه قد حدث بالفعل ، وسوف يعطيك هذا الإفتراض الفرصة لاستخدام خيالك لتفكر في كل الأمور الأخرى المثيرة التي يمكن أن تحدث إذا تحقق هذا الموقف غير الممكن الحدوث

افترض في خيالك أن الموقف الذي سنصفه لك فيما بعد قد حدث . ثم فكر في كل الأمور الأخرى التي قد تحدث بسببه ، وبمعنى آخر ما هي النتائج المترتبة على ذلك ؟ أكتب كل ما يمكنك كتابته من تخمينات

الموقف غير الممكن افترض أن للسحب خيوطا تتدلى منها وتربطها بالأرض ما الذي قد حدث ؟ أكتب كل أفكارك وتخميناتك على الصفحة التالية



تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية للبنات بجدة

د. ملكة حسين صابر*

* حصلت على درجة الدكتوراه من كلية البنات بجدة وتعمل أستاذة مساعدة [illegible]
لقسم التربية وعلم النفس [illegible] بعض الأبحاث والكتب المنشورة

ملخص البحث

[illegible] بكليات التربية في الجوانب الثلاثة الآتية

١. الجانب التخصصي
٢. الجانب التربوي
٣. الجانب الثقافي

[illegible] . على أنها المجال [illegible]

[illegible] البرامج الآتية

١. مدى [illegible] على بعض مهارات [illegible]
٢. مدى [illegible] العاملات عليه
٣. [illegible] وآراءهن بشأن تطوير البرنامج

وقد [illegible] طبقت على مشرفات [illegible] مديرات [illegible] ثم قامت الباحثة بتحليل البيانات وتقديم التوصيات التي توصلت إليها

المقدمة :

ان نجاح المعلمة في التخصص في احد فروع المعرفة يتوقف - الى حد كبير - على نوع الاعداد الذي تلقته . فالمعلمة المعدة اعدادا سليما تستطيع أن توظف جميع المهارات والقدرات التي اكتسبتها خلال هذا الاعداد

وبالنظر الى عمليات اعداد المعلمة في كليات التربية نجد أنها تركز على جانبين أساسيين :

الجانب الاول علمي أكاديمي . والجانب الثاني تربوي نظري [illegible] التربية العملية حلقة الاتصال بين هذين الجانبين . حيث تمثل [illegible] للدراسات العلمية والتربوية وهي [illegible] الذي [illegible] المهنية المختلفة[1]

ولقد اجمعت العديد من الابحاث على أهمية [illegible]

ولكي تمارس الطالبة المعلمة مهمة [illegible] الدراسة بالكلية وهو الجو الذي [illegible] المتعاونة بما يحتويه من خبرات عديدة ومواقف متنوعة [illegible] بالتدريس ومهامه وبعضها الاخر [illegible] المدرسة .

ولقد لاحظت الباحثة بصفتها رئيسة [illegible] التربية وعلم النفس [illegible] برنامج التربية العملية بكلية التربية [illegible] أن هناك بعض المشكلات [illegible] تكتنف سير برنامج التربية العملية ومن ذلك

١ - قصور في تحقيق بعض أهداف التربية العملية

---

(١) رجب الكلزة [illegible] صعوبات التدريب العملي لطلاب شعبة [illegible] كلية التربية قسم المناهج ، ٨٣ ، ص ١٠١

(*) برنامج التربية العملية هو البرنامج الذي [illegible] المدارس الحكومية ، ويتنوع بين مشاهدة [illegible] المدارس والمعلمات [illegible] التدريس لوحدات المقرر في تخصصهن

٢ - مشكلات تتعلق بمكتب التربية العملية ومشرفة الكلية ومديرات المدارس المتعاونة والمعلمات المتعاونات والطالبات المعلمات .
٣ - عدم استخدام الأساليب الموضوعية في تقويم الطالبات المعلمات .
٤ - مشكلات تواجه الطالبة المعلمة عند ممارستها التدريب في التربية العملية .

والبحث الحالي هو بحث ميداني شمل جميع الفئات المساهمة في برنامج التربية العملية بهدف تقويم بعض جوانبه من وجهة نظر كل من مشرفة التربية العملية ومديرات المدارس المتعاونة

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف على

١ - مدى ما حققه البرنامج من أهداف في تدريب الطالبات في بعض مهارات التدريس

٢ - مدى أوجه التعاون مع المدارس المتعاونة

٣ - مدى كفاية الوقت والامكانات التي توفرها الكلية والمدارس للبرنامج .

٤ - مدى كفاية الاشراف من حيث النوع والتعاون بين القائمات عليه .

٥ - الصعوبات التي واجهت المشرفات على البرنامج وكيفية التغلب عليها

٦ - اقتراح المشرفات على التربية العملية ومديرات المدارس المتعاونة .

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في الأمور التالية

١ - تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية ، والسعي لتطويره وتحسينه .

٢ - تسهم هذه الدراسة في معرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية لبرنامج التربية العملية وقد تضع ايديها على تلك الاهداف التي لم تتحقق وأسبابها .

٣ - تقديم بعض التوصيات لمكتب التربية العملية بكلية التربية للبنات بجدة ، بغرض تطوير مفاهيم الاشراف والتغلب على بعض الصعوبات التي تواجه المشرفات على البرنامج

تساؤلات البحث :

- ما الاسس التي يجب توافرها في برنامج التربية العملية بكلية التربية للبنات بجدة ؟
- ما التصور المقترح الذي يمكن تقديمه لبرنامج التربية العملية بكلية التربية للبنات ؟

حدود البحث .

١ - يقتصر البحث الحالي على المشرفات على برنامج التربية العملية بكلية ... المتعاونة بمدينة جدة (عضوات هيئة تدريس ، محاضرات ، معيدات ، مشرفات متفرغات لعملية الاشراف) ، ومديرات المدارس ...

٢ - يقتصر برنامج التربية العملية على الفرقة الرابعة (أدبي وعلمي) ... الدراسي الأول ١٤٠٤/١٤٠٥ هـ

تعريف المصطلحات

١ - **التقويم** : هو عملية اصدار الحكم على عملية ... برنامج التربية العملية ... بكلية التربية للبنات بجدة . الفرقة الرابعة (أدبي وعلمي) . يهدف ... على أهم المشكلات التي تواجه البرنامج ومن ثم العمل على ...

٢ - **برنامج التربية العملية** : هو البرنامج الذي تتدرب فيه طالبات الفرقة ... والرابعة على التدريس لوحدات المقرر في تخصصهن

٣ - **مشرفة الكلية** : هي عضوة هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بجدة ... المحاضرة أو المعيدة أو المشرفة المتفرغة والتي ترشح من قبل رئيسة ... للقيام بعملية الاشراف على الطالبات بأقسامهن . وهي أساساً من ... كلية التربية .

٤ - **المدرسة المتعاونة** : هي كل مدرسة ثانوية تقضي بها الطالبة المعلمة ... المحددة للتربية العملية تحت اشراف مشرفة الكلية .

٥ - **المعلمة المتعاونة** : هي معلمة الفصل المعينة رسميا من قبل الرئاسة ... لتعليم البنات ، وتقوم بمساعدة الطالبة المعلمة اثناء فترة التدريب ...

٦ - الفرقة الثالثة : هي المرحلة التي تكون فيها الطالبة قد امضت لثلاث سنوات دراسية داخل الكلية ، حيث أن كليات التربية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات تطبق نظام السنة الدراسية .

٧ - الفرقة الرابعة : هي المرحلة التي تكون بها الطالبة قد امضت أربع سنوات دراسية داخل الكلية

مفهوم التربية العملية وأهدافها

التربية العملية هي احدى مواد الإعداد التربوي التي تتيح للطالبة ممارسة التدريس الفعلي وتتيح الفرصة لها للوقوف داخل الفصل أمام التلميذات ، وقيادة العملية التعليمية بنجاح . وهذا المفهوم مقبول - دون شك - الى النظر الى أهمية التربية العملية من مواد الإعداد التربوي التي تنحصر أهدافها في الآتي .

١ - إعداد المعلمة المتخصصة مهنياً لأداء عملها إعداداً سليماً

٢ - تنمية المهارة التدريسية في تطبيق أساليب التدريس

٣ - تحسين مستوى إعداد المعلمة

وقد كانت هذه النقاط تركز على أهداف مواد الإعداد التربوي ، فلا شك أن من يتشكك في فائدة التربية العملية ومن الحجج التي يسوقها المشككون ما يلي :

١ - القدرة على التدريس موهبة ، وبذلك فليس من المستحب تدريب طالبات المعهد والكليات حيث أن هذه الموهبة سوف تظهر تلقائياً

٢ - تكتسب طالبة المعهد أو الكلية التربوية مع الجو المدرسي فعالية كبيرة بعد وقت قصير من التخرج . وعليه فإن ما تهدف اليه العملية من اكتساب بعض المعلمات يمكن اكتسابه في وقت قصير وبمجهود أقل

٣ - تتطلب التربية العملية مهارات وأنشطة عدة ، لا تستطيع المشرفات على التربية العملية ضبطها بطرق سليمة ، فإذا ضعف الإشراف نجم عنه حينئذ تعلم الطالبات المعلمات عن طريق المحاولة والخطأ .

د. يحيى صالح عبد الله : التربية العملية - أهدافها وميادينها ، الطبعة الأولى ، ١٤٠٦هـ ، ١٩٨٦م . دار العدوى ، عمان ، مكتبة الطالب الجامعي

والحقيقة أنه مهما شكك المتشككون في التربية العملية فان لها أهدافا لا يمكن انكارها ، ومن تلك :

- تنمية القدرة على الملاحظة الهادفة ، ذلك أن الطالبة المعلمة مدعوة باستمرار الى ملاحظة مختلف جوانب الموقف التعليمي داخل الفصل
- تساعد التربية العملية على فهم المبادىء والحقائق التي تدرسها الطالبة المعلمة في المواد النظرية ، فهي حين تدرس - على سبيل المثال - خصائص نمو التلميذات في المرحلة المتوسطة ، فان التربية العملية تجعلها تلمس هذه الحقيقة ، فيزداد فهمها لها فالتربية العملية - اذن - هي الوسيلة الفعالة لتطبيق المبادىء النظرية التي سبق تعلمها واستبعاد ما لا يصلح ومتطلبات الواقع ثم انها سبيل لتطبيق أساليب التدريس المختلفة اذ من خلالها تستطيع الطالبة المعلمة معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف في تلك الطرق

٣ - تكسب التربية العملية الطالبات المعلمات القدرة على التعامل مع المدرسات ومديرات المدرسة والجهاز الاداري التابع لها ، وهذا - دون شك - يعتمد على حسن العلاقة الانسانية التي تسود المدرسة ، والتي تعتبر هدفا من الاهداف التي تسهم التربية العملية في تحقيقها

٤ - التعرف على جو العمل الحقيقي بالمدرسة وكيفية التغلب على الصعوبات التي تواجه المعلمة داخل المدرسة

٥ - تسهم التربية العملية في تحسين قدرة الطالبة على ضبط الفصل بشكل جيد، مع اكتساب حب التلميذات والقدرة على توجيههم الوجهة الحسنة

٦ - تنمية القدرة على النقد الذاتي ، وتقبل نقد الآخرين فهي التربية نعمة تقوم كل من المشرفة والمعلمة المتعاونة وزملاء الطالبة المعلمة بتقويم الدرس الذي قامت بشرحه ، ويساعدها هذا النقد - دون شك - على التعرف عن جوانب القوة والضعف في تدريسها ، وعندما تتقبل الطالبة المعلمة نقد الآخرين فان هذا يؤدي الى تشكيل الاتجاه المطلوب . وعندما تتقبل الطالبة المعلمة نقد زميلاتها فان ذلك يهيء الجو الملائم للنقد الذاتي

برنامج التربية العملية بكلية التربية بجدة :

يسير برنامج التربية العملية في كلية التربية للبنات بجدة وفق الآتي :

١ ـ اختيار عضوات المكتب من العضوات المتخصصات في مجال المناهج وطرق التدريب والتربية المقارنة والتربية الاسلامية وأصول التربية على النحو التالي

ـ ثلاث عضوات من المناهج وطرق التدريس .

ـ عضوة من التربية المقارنة

ـ عضوة من التربية الاسلامية

ـ عضوتان من التربية وعلم النفس

هذا وتم تحديد المهام التي يقوم بها المكتب بوساطة القائمات على العمل به ، كما جاء بالمذكرة رقم د/ك ب/٩ بتاريخ ١٤٠٥/١/٥ هـ وفق الآتي :[١]

اختيار المدارس

يقوم المكتب بتحديد المدارس التي سيتم التعاون معها بعد أخذ رأي التوجيه التربوي في المدارس التي يمكن توزيع الطالبات عليها ، مراعين في ذلك نوعيات هذه المدارس من حيث أعضاء هيئة التدريس بها ، وامكانياتهم المختلفة والتي يحتاجها البرنامج للتدريب

المشرفات والمندوبات

يتم تحديد مواصفات المشرفات والمندوبات ، وذلك بالاتصال بالاقسام لترشيح المندوبات ، أو المشرفات حسب التخصصات المختلفة بالقسم ، ويرشح كل قسم عددا من المشرفات وفق المعايير المتفق عليها ، وهي :

( ) في حالة وجود مشرفة تربية عملية متفرغة ، تقوم هذه المشرفة بدور مندوبة القسم حيث تكون حلقة الاتصال بين مكتب التربية العملية والقسم ، بالاضافة الى دورها في الاشراف على طالبات الكلية (المعلمات).

---

(١) الرئاسة العامة لتعليم البنات ، ادارة كلية البنات ، خطاب وكيل الرئيس العام لكليات البنات رقم ٧٩٥٢/١٤/د ك في ١٤٠٤/٧/٢ هـ ، التعليمات الخاصة بتنظيم التربية العملية في كليات التربية للبنات

(ب) يرشح القسم مشرفات التربية العملية من المحاضرات المتخصصات في مجال المناهج وطرق التدريس أو مجالات التخصص المختلفة ، مع مراعاة أن يكن من خريجات كلية التربية ، والا تقل مدة الخبرة في القيام بأعمال الاشراف في البرنامج عن عامين

توزيع الطالبات والمهام الموكلة لهن

تبدأ التربية العملية لطالبات الفرقة الرابعة جميع الشعب مع بداية الاسبوع الثاني للدراسة من الفصل الدراسي الاول وحتى نهاية الاسبوع التاسع منه بحيث يسير البرنامج الزمني وفق ما يلي

- خمسة أسابيع تمرين منفصل ، بمعدل يوم واحد في الاسبوع وست حصص يوم الاحد للاقسام العلمية ويوم الثلاثاء للاقسام الادبية
- ثلاثة أسابيع تمرين متصل

وقد حدد المكتب معايير محددة للتمرين المنفصل والمتصل ، وهي

(أ) لا يقل نصاب الطالبة عن حصتين في اليوم الدراسي ، الى جانب ضرورة حضور الطالبة دروس المشاهدة والنقد لزميلاتها ولبعض معلمات المدرسة في مجال التخصص

(ب) تجتمع الطالبات لمناقشة الدروس التي يحضرنها أو التي يقمن بتدريسها ، وتحضر المشرفات هذه المناقشات كما تحضرها عضوات مكتب التربية العملية أثناء زيارتهن للمدارس وتتناول المناقشات مهام التدريس المختلفة بالتحليل والنقد الايجابي ، لتعزيز المهارات والكفايات الجيدة ومعالجة ما يظهره التدريب من احتياجات للطالبات ، ومن مشكلات وصعوبات تشارك في علاجها عضوات المكتب والمشرفات ، مع الاستعانة بمديرات المدارس ومعلمات المواد المختلفة

تقويم الطالبات :

يقوم المكتب بتوفير الادوات اللازمة للاشراف بكل أنواعه ، وتتضمن ما يلي :

(أ) بطاقات ملاحظة للمشاهدة والنقد توزع على الطالبات .

(ب) بطاقة تقويم للطالبات تستخدم بوساطة :

١ ـ مشرفة الكلية لتربية المعصلة

٢ ـ مشرفة الكلية لتربية المتصلة

٣ ـ مديرة المدرسة

٤ ـ الممتحنة الخارجية

ويتم التقويم وفق ما يلي

خصص ١٠٠ درجة للتقويم تكون مقسمة كما يلي

٢٠ درجة لمشرفة الكلية للتربية المعصلة

٤٠ درجة لمشرفة الكلية لتربية المتصلة

٣٠ درجة للممتحنة الخارجية

١٠ درجات لمديرة المدرسة

مهام الاشراف الخارجي

تقوم عضوات المكتب بالاشراف على المدارس التي تتمرن بها الطالبات معينات ، وذلك عن طريق الزيارات المتكررة هذه المدارس والتي أعد لها جدول معين . وتتضمن المهام التي تقوم بها عضوة مكتب التربية العملية ما يلي :

ـ مقابلة مديرات المدارس والمدرسات المتعاونات ، لمعرفة اراء وملاحظات المعلمات بالمدارس عن البرنامج . والمساعدة في ايجاد جو من التعاون بين المعلمات بالمدارس والطالبات المعلمات

ـ التعرف على امكانيات المدارس المختلفة ، ومحاولة توفير ما يمكن توفيره من امكانيات مثل المعينات التعليمية وحجرات العمل الخاصة لخدمة أهداف البرنامج .

٣ - حضور عدد من الحصص لمتابعة البرنامج والتعرف على مدى ما وصلت اليه الطالبات المعلمات من اتقان لمهارات التدريس المختلفة ، وكفاءتهن في القيام بما يوكل اليهن من مهام .

٤ - الاجتماع بالطالبات المعلمات ، لمناقشة ملاحظات عضوات المكتب على المدارس والدروس ، ومساعدة المشرفات والطالبات على ايجاد حلول للمشكلات والصعوبات التي قد تواجههن .

الدراسات السابقة[1] :

تمكنت الباحثة من الحصول على مجموعة من الدراسات السابقة ، ذات الصلة بالبحث . وفيما يلي عرض لهذه الدراسات

١ - أجرى محمد ابراهيم هادي ١٤٠٥/١٤٠٦ هـ دراسة تهدف

- التعرف على الاسس التي يجب توافرها في التربية العملية لطلاب المواد الاجتماعية
- معرفة مدى توافر هذه الاسس في النظام الحالي للتربية العملية لطلاب المواد الاجتماعية بكلية التربية بمكة المكرمة جامعة أم القرى

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٧٠ طالبا في المستوى الرابع تخصص مواد اجتماعية و ٦١ معلما من معلمي المواد الاجتماعية سنتي هذه الدراسة بجامعة أم القرى كلية التربية ولديهم خبرة مدتها خمس سنوات واستخدم الباحث استبيانا مكونا من محورين هما : اهداف التربية العملية والاساليب التي تساعد على تحقيقها تنظيم التربية العملية من قبل المسئولين على تنفيذها (مكتب التربية العملية - مشرف التربية العملية - الطالب المعلم - مدير المدرسة المتعاونة - المعلم المتعاون) واتضح للباحث أن عامة النتائج كانت دلالتها الاحصائية ايجابية ومن أهم تلك النتائج ما يلي

- ان معظم اهداف التربية العملية بكلية التربية بمكة المكرمة - جامعة أم القرى - قد تحققت .

(١) محمد صالح ابراهيم هادي . تقويم التربية العملية لطلاب الاجتماعيات ، جامعة أم القرى قسم المناهج ، رسالة ماجستير غير منشورة ، ١٤٠٥ - ١٤٠٦هـ ، ص ١٢ - ١٧

- ان معظم واجبات مكتب التربية العملية بالكلية قد تحققت
- ان واجبات مشرف الكلية في التربية العملية قد تحققت جميعها وبالنسبة للطالب المعلم تحققت معظمها ، أما بالنسبة لمدير المدرسة فقد تحقق البعض منها وكذلك الامر بالنسبة للمعلم المتعاون .

ومن النتائج السلبية التي اسفرت عنها الدراسة ما يلي :

- ان التربية العملية لم تتح للطالب المعلم فرصة التعرف على الطرق الحديثة في مجال تدريس المواد الاجتماعية
- ان مشرفي الكلية ومديري المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين والطلاب المعلمين لم يتحقق لهم الفرصة في التخطيط للتربية العملية .
- لم يحقق وجود المعلمين المتعاونين اشتراكهم في تقويم الطلاب في التربية العملية

٢ - في دراسة أجراها ابراهيم أبو سعيد ١٣٩٧ هـ، بهدف التوصل لحل مشكلات التربية العملية بكلية التربية للبنات ، مكة المكرمة . وكانت عينة الدراسة هي طلاب السنة الثالثة والرابعة والمشرفون على التربية العملية ، وقد استخدم الباحث النسب المئوية في تحليل النتائج بين وجهتي نظر عينتي المدرسة وقد أظهرت النتائج الآتي

١ - أهداف الدرس لا تلقى الاهتمام الكافي من الطلاب المعلمين والمشرفين على التربية العملية
٢ - لا تتوافر الوسائل التعليمية في المدرسة
٣ - اعتماد الطلاب المعلمين في تحضيرهم على الكتاب المدرسي فقط .
٤ - عملية التقويم للتربية العملية لا يوافق عليها الطلاب المعلمون .
٥ - مدة البرنامج غير كافية
٦ - عدد مرات الزيارات التي يقوم بها المشرف غير كافية .
٧ - هناك مشكلات في عملية تنظيم التربية العملية .

٣ - في دراسة اجراها الباحث عبد الفتاح أحمد حجاج ، وسليمان الخضري الشيخ ١٩٨٤ على عينة بلغ عددها ٢٨ طالبا و ٨٥ طالبة من بين طلبة

وطلاب الفصل ... ١٩٨١ بكلية التربية ...
تهدف الى تتبع أحوال الكلية من حيث نشأتها وتطور أهدافها ووظائفها ، مع التعرف على ما طرأ من تغيرات على مكونات برنامج اعداد معلمي المرحلتين الاعدادية والثانوية . وأظهرت النتائج أن برنامج التربية العملية بالكلية تحقق فيه هدف تدريب الطالب المعلم على مهارات التدريس وانفذ بدرجة متوسطة ، ونفس الامر ينطبق على مدى تحقق التربية العملية لتعريف الطالب بأهداف تدريس مادة تخصصه

- في دراسة أجراها الباحث رحب أحمد الكرة[1] جامعة الاسكندرية عن طلاب وطالبات شعبة الجغرافيا بكليات التربية ، وذلك بهدف التعرف عن الصعوبات التي تواجه الطالب أثناء تدريسه لمادة الجغرافيا في فترة التدريس العملي ، وكيفية التغلب على هذه الصعوبات وقد استخدم الباحث استبيانا تكون من عدة محاور شملت الصعوبات التي تتعلق بشخصية الطالب وصعوبات تتعلق باعداد الدرس والتدريس للمادة والمرحلة التي يقوم بتدريسها ، ثم بقيادة الفصل واستخدام الوسائل التعليمية ثم خلفيته الثقافية . وأسفرت النتائج عن أن هناك صعوبات تواجه الطالب المعلم عند تدريسه بعض مقررات الجغرافيا ، وان هناك صعوبات في ... على تحضير الدروس لدى طلاب التدريب

٥ - في دراسة أجراها الباحث سليمان الوابلي[2] عن جميع الفئات التي ساهمت في برنامج التربية العملية في الفصل الدراسي الثاني وذلك بهدف
(أ) تحديد مسئوليات مشرف الكلية تجاه المساهمين في تنفيذ برنامج التربية العملية .
(ب) التعرف على مدى تطبيق مشرف الكلية لمسئولياته تجاه كل من الطالب المعلم ومدير المدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون ، وقد استنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين ما يقوم به مشرف الكلية ...

---

(١) أحمد رحب الكلرة صعوبات التدريس العملي لطلاب شعبة جغرافيا بكليات ... جامعة الاسكندرية ١٩٨٣ م . رقم الايداع ١٤٧٨/٨٣ . ص ١ - ٩ .
(٢) سليمان الوابلي : مسئوليات الكلية على التربية العملية بجامعة أم القرى بين النظرية والتطبيق دراسة غير منشورة ، ١٤٠٦/١٩٨٥

تطبيق لمسئولياته تجاه المدرسة المتعاونة ، ومستوى هذا التطبيق من وجهة نظر كل من :

- الطالب
- ومدير المدرسة المتعاونة
- والمعلم المتعاون

وهذه الدلالة لصالح مشرف الكلية .

- في دراسة جراهد براهيم محمد الخوني ١٩٨٣ على مجموعتين من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض . تكونت الاولى من ٧٢ طالبا تخرجوا عام ٧٥-١٩٧٦م والمجموعة الثانية ٩٠ طالبا كانوا يمارسون التربية العملية عام ٧٦-١٩٧٧م ، وذلك بهدف التعرف على نوع درجة الارتباط بين نجاح الطلاب معلمين في التربية العملية ومعدلهم التراكمي ونوصل الى أن هناك ارتباط موجب بين نجاح الطلاب المعلمين في التربية العملية ومعدلهم التراكمي ، وتوصل الى أن هناك ارتباط موجبا دا دلالة إحصائية بين الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في التربية العملية وبين الدرجات التي يحصل عليها في مقرر طرق التدريس ، وبفحص العلاقة بين درجات الطلاب في التربية العملية ومعدلهم التراكمي العام وجد أن هناك علاقة موجبة عالية بين المتغيرين ، حيث أن معامل الارتباط هو + (٨٠٪) عند مستوى ١٠ر

حلاصة

نستخلص من العرض السابق أن هناك مشكلات تواجه سير برنامج التربية العملية من تلك

- أن فترة التدريب غير كافية
- لم يتحقق التعاون المرتقب بين المعلم المتعاون والطلاب المعلمين .
- أهداف الدرس لم تلق الاهتمام الكافي من الطلاب المعلمين والمشرفين على التربية العملية

٤ - عملية التقويم في التربية العملية لا يوافق عليها الطلاب المعلمون .
٥ - عدد مرات الزيارات التي يقوم بها المشرف غير كافية .
٦ - هناك مشكلات في عملية تنظيم التربية العملية .
٧ - هناك صعوبات تواجه الطالب المعلم في تدريس وتحضير بعض المواد
٨ - هناك نقص شديد في توفر الامكانيات

ومن النقاط الايجابية التي توصلت اليها بعض الدراسات :
- أمكن اتقان مهارات التدريس بدرجة متوسطة
- أمكن للطالب المعلم التعرف على أهداف التربية العملية

منهج البحث . دراسة مسحية ميدانيه تحليليه

عينة الدراسة : تكونت العينة من (٤١) احدى وأربعين مشرفه من مشروب البرامج المعينات لوظيفة الاشراف ومعيدات الاقسام اللاتي قمن بالاشراف على طالبات الفرقة الرابعة بكل أقسامها للفصل الدراسي الاول ١٤٠٤/١٤٠٥ هـ ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينه حسب الاقسام ونوعيه الوظيفه

جدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة حسب الأقسام ونوعية الوظيفة

القسم	نوعية الوظيفة	التكرار
الدراسات الاسلاميه	محاضره	١
	معيدة	٥
	مشرفه متفرغه	—
[illegible] العربيه	محاضره	١
	معيده	١
	مشرفه متفرغه	١
[illegible]	محاضره	٢
	معيده	١
	مشرفه متفرغه	—
[illegible]	محاضره	٥
	معيده	١
	مشرفه متفرغه	—
[illegible]	محاضره	—
	معيده	٣
	مشرفه متفرغه	١
[illegible]	محاضره	٧
	معيده	—
	مشرفه متفرغه	—
[illegible]	محاضره	١
	معيده	٢
	مشرفه متفرغه	—
[illegible]	محاضره	٢
	معيده	—
	مشرفة متفرغه	—
[illegible]	محاضره	—
	معيدة	٥
	مشرفة متفرغة	—

القسم	نوعية الوظيفة	التكرار
الاقتصاد المنزلي —	عضوة هيئة تدريس	٢
	محاضرة	٣
	معيدة	١
	مشرفة متفرغة	—

النسبة المئوية لاعضاء هيئة التدريس وعددهن (٢) اثنتان ٤.٩٠

النسبة المئوية للمحاضرة وعددهن (١٧) سبعة عشر [illegible]

النسبة المئوية للمعيدات وعددهن (١٩) تسع عشرة [illegible]

النسبة المئوية للمشرفات المتفرغات وعددهن (٣) ثلاث ١.٣

ادوات الدراسة[1]

تم تصميم أربعة استبيانات لتغطية بعض أوجه البرنامج [illegible] على الاهداف السابق ذكرها ، ومرفق صورة من هذه الاستبيانات في نهاية هذه الدراسة

المعالجة الاحصائية للاستبيانات

لتفريغ الاستبيانات الثلاثة الاولى من حيث الاتساق بين [illegible] العبارات المختلفة للاستبيان الواحد ، تم اجراء تحليل لبنود كل استبيان لايجاد درجة [illegible] كل عبارة لكل فرد من افراد العينة والدرجة الكلية التي حصل عليها ([illegible]

وقد حسبت النسبة المئوية في حالة (لم تعط رأيا) على أساس [illegible] أفراد العينة (٤١) فردا

حسبت النسبة المئوية في غير ذلك على اساس الاستجابات بعد استبعاد (لم تعط رأيا)

ويوضح الجدول المرفق في ملحق هذه الدراسة نتائج التحليل [illegible] الآلي لدرجات الارتباط

(١) انظر استبيان رقم ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ بالملحق رقم (١) و(٤) [illegible]

وقد ظهر من هذه النتائج أن معامل الارتباط للعبارة الاولى بالاستبيان رقم (١) جاء أقل من القيمة الحرجة لمعامل ارتباط (بيرسون) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولذلك فقد حذفت هذه العبارة من الاستبيان الاول لتصبح عبارات الاستبيان خمس عبارات فقط

النتائج وتفسيرها

المتوسط الحسابي للنتائج

تم حساب المتوسط الحسابي لنتائج الاستبيانات ١، ٢، ٣ وفقا للمثال التالي

الاستبيان ١ مجموع تكرارات اجابة موافقة بشدة = ٤٤ ، مجموع تكرارات اجابة موافقة = ١٢٧ ، مجموع تكرارات اجابة غير متأكدة = ١٩ ، مجموع تكرارات اجابة غير موافقة ٩ ، مجموع تكرارات اجابة غير موافقة بشدة ٦

عدد افراد العينة ٤١

متوسط حسابي للاستبيان ١ = (١×٦+٢×٩+٣×١٩+٤×١٢٧+٥×٤٤) ÷ ٤١

= ١٩,٧٣

جدول رقم (٢)

المتوسط الحسابي لنتائج الاستبيانات ١، ٢، ٣

مسلسل	الهدف الذي يقيسه الاستبيان	المتوسط
١	مدى تقدم الطالبات المعلمات في مهارات التدريس والتعامل في المدرسة	١٩,٧٣
٢	مدى كفاية الاشراف ونوعيته وتوزيعه	١٨,٤
٣	مدى كفاية الامكانيات المتاحة	١٦,٤

في تقدم الطالبات المعلمات :

جدول رقم (٣)

رأي افراد العينة في مدى تقدم الطالبات المعلمات في مهارات التدريس والتعامل في المدرسة

العبارة	موافقة بشدة عدد	%	موافقة عدد	%	غير متأكدة عدد	%	غير موافقة عدد	%	غير موافقة بشدة عدد	%
كانت الطالبة المعلمة في نهاية البرنامج أكثر قدرة على ادارة الفصل	٧	١٧.١	٣١	٧٥.٧	١	٢.٤	١	٢.٤	١	٢ ٤
تحسنت قدرة الطالبة المعلمة على اختيار واستخدام الطريقة والوسيلة المناسبة	٥	١٢.٢	٢٤	٨٣	-	-	١	٢.٤	١	٢ ٤
تحسن أداء الطالبة في توزيع الأسئلة على وقت الحصة وعلى الطالبات	١٢	٢٩.٣	٢٧	٦٥ ٩	-	-	٢	٤.٩	-	-
في نهاية البرنامج كانت الطالبة المعلمة أكثر قدرة على التعاون مع ادارة المدرسة ومعلماتها	١٢	٢٩.٣	١٩	٤٦.٤	٨	١٩.٥	١	٢ ٤	١	٢ ٤
ازدادت قدرة الطالبة المعلمة على المشاركة في أنشطة المدرسة والتعامل مع الجو المدرسي	٩	١٩.٥	١٦	٣٩	١٠	٣٤.٤	٤	٩.١	٣	٣ .

يتبين من جدول رقم (٣) أن تقدم طالبات الكلية (المعلمات) كان ملحوظ للمشرفات في المهارات التي تتصل بتوزيع الاسئلة وادارة الفصل بينما جاء اختيار الطريقة والوسيلة المناسبة في الدرجة التالية وجاءت قدرة الطالبة على التعاون مع افراد المدرسة وعلى المشاركة في انشطتها أقل من المهارات المستخدمة داخل الفصل والتي عبرت عنها العبارات الثلاث الاولى

وتبين نتائج النسبة المئوية بالجدول رقم (٣) انه بالرغم من أن تحسن قدرة في اختيار واستخدام الطريقة والوسيلة المناسبة جاء في الدرجة الثالثة بالترتيب المتوسط ، الا أن نسبة كبيرة من المشرفات بلغت ١٢.٣٪ أفادت بموافقة بشدة ، بينما تبين أن نسبة من وافقن ٨٣٪ وهذا يؤكد زيادة اهتمام المشرفات

يتعلق بالطرق والوسائل مما يؤدي الى تحسن أكبر من جانب الطالبات ، وأيضا الى قدرة المشرفات على الملاحظة وبيين ما يحدث من تغيرات في هذا الجانب بالمقارنة بالجوانب الاخرى التي تحظى باهتمام أقل من جانب الاشراف ، ويؤكد ذلك النسبة الكبيرة من المشرفات التي أجابت بأنها غير متأكدة من معرفتها تقدم الطالبة المعلمة في التعاون مع افراد المدرسة ، وبلغت ١٩,٥٪ ، والنسبة التي أفادت بعدم تأكدها من تحسن قدرة الطالبة المعلمة في المشاركة في أنشطة المدرسة والتفاعل معها وبلغت ٢٤,٤٪

جدول رقم (٤)

رأي أفراد العينة في كفاية الاشراف ونوعيته

العبارة	موافقة بشدة ٥		موافقة ٤		غير متأكدة ٣		غير موافقة ٢		غير موافقة بشدة ١		[illegible]		المتوسط	الترتيب
	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪		
١ ـ كانت مرات الاشراف كافية لمتابعة مجموعة الطالبات المتعلمات	١٠	٢٤.٤	١٩	٤٦.٤	١	٢.٤	٩	٢١.٩	٢	٤.٩	—	—	٣.٦٣	٣
٢ ـ كانت صفة التفاهم والتعاون تسود العلاقة القائمة بين القائمات على الإشراف من الكلية والتوجيه المدرسي	١٢	٢٩.٣	٢٤	٥٨.٥	٣	٧.٣	٢	٤.٩	—	—	—	—	٤.١٢	١
٣ ـ كانت بطاقات التقويم دقيقة ومحددة في جميع الحالات	٦	١٥.٣	٢١	٥٣.٩	١	٢.٦	٨	٢٠.٥	٣	٧.٧	٢	٤.٩	٣.٤٩	٤
٤ ـ كانت مديرة المدرسة مستعدة لتقديم العون للبرنامج	٨	٢٠	٢٧	٦٧.٥	٤	١٠	١	٢.٥	—	—	١	٢.٤	٤.٠٥	٢
٥ ـ ساهمت معلمة المادة بحضورها في توجيه الطالبة المعلمة	٨	٢٠	١٧	٤٢.٥	٦	١٥	٥	١٢.٥	٤	١٠	١	٢.٤	٣.٥	٥

ملاحظـــات :

١ ـ حسبت النسبة المئوية في حالة (لم تعط رأيا) على أساس أن مجموع أفراد العينة (٤١) .

٢ ـ حسبت النسبة المئوية في غير ذلك على أساس الاستجابات بعد استبعاد التي لم تعط رأيا

يبين جدول جدول رقم (٤) أن صفة التفاهم والتعاطف بين القائمات على الإشراف جاءت في المرتبة الأولى ، وقد أكدت نسبة كبيرة من المشرفات بلغت ٨٧.٨٪ أنهن يوافقن بشدة أو يوافقن على عدم وجود أي صعوبات في هذه الناحية تلي ذلك موافقتهن على استعداد مديرات المدارس على التعاون في الإشراف ، وإن كانت نسبة اللاتي وافقن على هذه العبارة كانت أقل من عدد من وافقن بشدة على وجود جو من التفاهم والتعاون في الإشراف . وجاءت الموافقة على كفاية مرات الإشراف في المرتبة الثالثة معبرة لبعض الطلبات التي تقدمت بها بعض المشرفات لزيادة الوقت المخصص للإشراف والتي ظهرت في النسبة التي لم توافق والتي بلغت ٣٦.٨ وإن كانت غير كبيرة ، ولكنها توجه النظر إلى الاهتمام بهذه الناحية

ومن الملاحظ هنا أن تأتي دقة الأدوات في المرتبة الرابعة حيث بلغت نسبة المشرفات اللاتي لم يوافقن على هذه العبارة ٢٨.٢٪ وهي نسبة كبيرة تلفت النظر إلى أهمية العناية بهذه الأدوات والتي بدأ البرنامج بالعمل في تطويرها وتشير النتائج إلى أن دور معلمات المواد المساهمة في الإشراف لم يؤدي ما كان متوقعا منه من نتائج ، حيث بلغت نسبة من لم يوافقن ١٢,٥٪ ، ومن لم يكن متأكدات ١٥٪ بعنصر عدم وضوح الدور في الإشراف

مدى كفاية الوقت والامكانيات لبرامج التربية العملية :

جدول رقم (٥)

رأي أفراد العينة في مدى كفاية الوقت والامكانيات

العبارة	موافقة بشدة ٥		موافقة ٤		غير متأكدة ٣		غير موافقة ٢		غير موافقة بشدة ١		لم تعط رأيا		المتوسط	الترتيب
	عدد		عدد		عدد		عدد	/	عدد		عدد	/		
١ـ وفرت المدرسة ما كان يحتاجه البرنامج من حصص	١٤	٣٥	١٥	٣٧,٥	٢	٥	١	١٧,٥	٢	٥	١	٢,٤	٣,٨	٣
٢ـ وفرت المدرسة كل ما كان يحتاجه البرنامج من معينات تعليمية	٣	٩,٦	٩	٢٥,١	٩	٢٥,١	١١	٣١,٤	٣	٨,٦	٦	١٤,٧	٣,٨٦	٥
٣ـ كانت المعامل والمطابخ الموجودة بالمدرسة مناسبة لما هو مطلوب ومتاحة لاستخدام الطالبات .	١	٣	١٥	٤٥,٥	١١	٣٣,٣	٥	١٥,٢	١	٣	٨	١٩,٥	٣,١٥	٤
٤ـ كان الوقت المتاح للبرنامج كافيا لتأدية ما هو مطلوب منه	١٠	٢٤,٤	٢١	٥١,٢	٥	١٢,٢	٣	٧,٣	٢	٤,٩	—	—	٤,٢٤	١
٥ـ كانت المواصلات المهيأة للبرنامج كافية ومناسبة .	١٠	٢٥	١٩	٤٧,٥	٦	١٥	٣	٧,٥	٢	٥	١	٢,٤	٤,١٤	٢

جدول (٥) يلخص رأي المشرفة في مدى كفاية الوقت والامكانيات التي توفرها الكلية والمدارس . وقد جاءت كفاية الوقت في المرتبة الأولى ، تلتها كفاية المواصلات . أما كفاية الحصص فجاءت في المرتبة الثالثة مشيرة إلى جانب من الجوانب التي كثرت منها شكوى المشرفات ، وهو عدم رغبة المدارس في التنازل عن العدد اللازم من الحصص أو عدم قدرتها على توفير هذا العدد وهو ما يلفت النظر إلى محاولة البحث في إيجاد بدائل كتوزيع الفصول إلى مجموعات مثلا . وقد جاءت الخدمات والتجهيزات في المرتبة الرابعة مشيرة إلى جانب هام من الصعوبات التي تواجه تنفيذ البرنامج بصورة تمكن الطالبات المعلمات من المرور بكل الخبرات الضرورية أثناء عملية التدريب . وقد جاءت المعينات التعليمية في المرتبة الأخيرة

الصعوبات التي واجهت برنامج التربية العملية :

جدول رقم (٦)

رأي أفراد العينة في الصعوبات التي واجهت البرنامج

يتبين من الاستجابات الحرة للسؤال الأول لاستبيان رقم (٤) أن هناك مجموعة من الصعوبات ، أمكن تصنيفها إلى ست مجموعات هي :

المجموعة	التكرار	النسبة المئوية
ـ عدم توفر الحصص المطلوبة وعدم انتظام الجدول	٢٦	٪٤٠٫٦
ـ عدم وجود قدر كاف من التعاون مع معلمات المواد	١٥	٪٢٣٫٤
ـ جهل الطالبات المعلمات للقيام بمهام التدريس علميا أو تربويا	١٣	٪٢٠٫٣
ـ عدم توفر الامكانيات المطلوبة من تجهيزات ومواد	٦	٪ ٩٫٣
ـ عدم معرفة المشرفة لدورها والادوات التي تستخدمها في الملاحظة والتقويم وتوزيع الإشراف	٢	٪ ٣٫٢
عدم وجود قدر كاف من التعاون مع ادارة المدرسة	٢	٪ ٣٫٢
المجموع	٦٤	٪١٠٠

يتبين من الجدول رقم (٦) أن هناك بعض الصعوبات التي أمكن تصنيفها ست مجموعات ، وقد جاءت في المرتبة الأولى الصعوبات التي تتعلق بعدم توفر الحصص المطلوبة للطالبات المعلمات ، وعدم انتظام الجدول في المدارس المتعاونة ، وقد مثلت هذه النسبة أعلى نسبة في الصعوبات التي تواجه البرنامج حيث بلغت ٤٠,٦٪ . تلي ذلك صعوبة أخرى تتعلق بعدم وجود قدر كاف من التعاون مع معلمات المواد وقد بلغت هذه الصعوبة نسبة ٢٣,٤٪ . أما الصعوبة الثالثة والتي شكلت نسبة ٢٠,٣٪ فقد كانت تتعلق بتأهيل الطالبة لمهام التدريس علميا أو تربويا . والصعوبة الرابعة شكلت نسبة ٩,٣٪ وكانت تتعلق بعدم توفر الامكانيات المطلوبة سواء من المدرسة المتعاونة أو الكلية أما الصعوبة الخامسة فقد ألقت الضوء على أن هناك بعض المشرفات غير متفهمات لدورهن في عملية الإشراف ، وقد مثلت هذه النسبة ٣,٢٪ مما يوجب على مكتب التربية العملية أن يقوم بتحديد دور المشرف بشكل واضح وأخيرا ، الصعوبة السادسة وهي تساوت من حيث النسبة مع الصعوبة الخامسة ، وهذا يدل على أن مكتب التربية العملية بالكلية لابد وأن يقوم بعمل اجتماعات مع مديرات المدارس ، لمواجهة هذه الصعوبة حتى يمكن أن تؤدي التربية العملية ما تهدف اليه

جدول رقم (٧)

رأي افراد العينة في الصعوبات التي لم يمكن التغلب عليها

يتبين من الاستجابات الحرة للسؤال الثالث لاستبيان رقم (٤) أن هناك مجموعة من الصعوبات التي لم يمكن التغلب عليها . أمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات هي

م	المجموعــــه	التكرار	النسبة المئوية
١	عدم القدرة على توفير حصص وقصر الوقت المخصص للبرنامج بالتربية بحيث لا يوجد وقت للوصول إلى أهداف البرنامج	١٦	٪٦٤
٢	الدور الذي تؤديه الموجهة خارجية والوقت المخصص لها	٥	٪٢٠
٣	القدرة على توفير جو من التعاون بين معلمات المواد والطالبات معلمات	٤	٪١٦
	المجموع	٢٥	٪١٠٠

يوضح جدول رقم (٧) أن هناك مجموعة من الصعوبات التي لم يمكن التغلب عليها ، وقد صنفت في ثلاث مجموعات هي

الصعوبة الاولى ، وقد مثلت أعلى نسبة حيث بلغت ٦٤٪ وهي تتعلق بقصر وقت البرنامج الخاص بالتربية العملية ، مما يؤدي الى عدم القدرة على تحقيق هدف البرنامج

والصعوبة الثانية ، وقد مثلت ٢٠٪ وهي تتعلق بالدور الذي تؤديه الموجهة خارجية والوقت المخصص لها

ثم الصعوبة الثالثة ، وقد مثلت ١٦٪ وهي تتعلق بأهمية توفير جو من تعاون بين معلمات المواد وطالبات الكلية

مقترحات لتطوير برامج التربية العملية :

جدول رقم (٨)

تبين من الاستجابة الحرة للسؤال رقم (٨) أن هناك عددا من المقترحات لتطوير البرنامج ، أمكن تصنيفها الى خمس مجموعات هي :

المجموعة	التكرار	النسبة المئوية
رفع كفاءة الطالبات المعلمات علميا وتربويا قبل التمرين	١٤	٣٦.٨٪
توفير عدد أكثر من الحصص ووقت اطول للبرنامج بتقليل عدد الطالبات في كل مجموعة	١٢	٣١.٦٪
اعادة النظر في اشراك معلمات المواد حديثات التخرج في التقويم وطريقة التقويم التي تقوم بها الموجهه الخارجية	٩	٢٣.٧
تدخل الرئاسة العامة في فرض درجة معقولة من التعاون من جانب ادارات المدارس ومعلمات المواد	١	٢.٦
توفير امكانيات أكبر للبرنامج كالمعينات التعليمية	٢	٥.٣
المجمـــــوع	٣٨	١٠٠

يوضح جدول رقم (٨) أن هناك عددا من المقترحات أمكن تصنيفها في خمس مجموعات هي :

١ ـ رفع كفاءة طالبات الكلية علميا وتربويا قبل التمرين وقد مثلت ٣٦.٨٪

٢ ـ توفير عدد أكبر من الحصص ووقت اطول للبرنامج وبلغت نسبتها ٣١.٦

٣ ـ اعادة النظر في اشراك معلمات المواد حديثات التخرج في التقويم وطريقة التقويم التي تقوم بها الموجهة الخارجية وقد مثلت ٢٣.٧٪

٤ ـ تدخل الرئاسة العامة في فرض درجة معقولة من التعاون من جانب ادارة المدرسة ومعلمات المواد .

٥ ـ توفير امكانيات أكبر للبرنامج كالمعينات التعليمية

أما نتائج الاستبيان الرابع فقد أمكن تلخيصها في جدول رقم (٦، ٧) ، (٨) والتي توضح معالجة الاستجابات الحرة للاسئلة التي تناولها هذا

الاستبيان . وقد ركزت الاستجابات في السؤال الاول على الصعوبات الخاصة بعدم توفر الحصص المطلوبة ، والتي بلغت نسبتها ٤٠,٦٪ وهي تؤكد نتائج الاستبيان الثالث ، كما جاءت الصعوبات الخاصة بعدم وجود قدر كاف من التعاون مع معلمات المواد في المرتبة الثانية بنسبة ٢٣,٤٪ ، ولعل ذلك يكون أحد أسباب عدم توفر الحصص المطلوبة . وجاءت الصعوبات الخاصة بما تبديه بعض الطالبات من قصور وعدم قدرة على تأدية المهام المطلوبة ، سواء من الناحية العلمية أو التربوية في المرتبة الثالثة بنسبة ٢٠,٣٪ .

وقد أكدت استجابات السؤال الثاني من الاستبيان أن المشرفات لم تستطع أن يتغلبن على الصعوبات الخاصة بتوفير الحصص المطلوبة والتي جاءت بنسبة ٦٤٪ تلى ذلك صعوبات تتصل بدور الموجهة الخارجية وقدرتها على تقويم الطالبة بعد حضورها درسا واحدا فقط . أما اقتراحات المشرفات فقد ركزت على رفع كفاءة الطالبات العلمية والتربوية ، وايضا على توفير عدد من الحصص ووقت أطول للبرنامج .

جدول رقم (٩)
رأي مديرات المدارس في بعض أوجه البرامج

العبارة	نعم	النسبة المئوية	لا
- هل ترين أن توقيت البرنامج (الفصل الدراسي الأول مناسب بالنسبة لبرنامج تدريب طالبات السنة الرابعة ؟	٥	٪٨٣,٣	١
- هل ترين أن الوقت المخصص للبرنامج سواء التربية المفصلة أو المتصلة كاف من وجهة نظرك لتدريب الطالبات على مهارات التدريس الاساسية ؟	٢	٪٣٣,٣	٤
- هل ترين أن طالبات البرنامج قادرات على القيام بدور معلمة الفصل بصورة معقولة أثناء التمرين ؟	١	٪١٦,٧	٥
- هل تلاحظين اندماج طالبات الكلية في الجو المدرسي وتعاملهن معه بدرجة كافية ؟	٤	٪٦٦,٧	٢
- هل استطاعت مدرستك أن توفر الفصول أو الحصص المطلوبة لطالبات البرنامج ؟	٦	١٠٠	—
- هل تستطيع مدرستك توفير تجهيزات واستعدادات كافية لخدمة البرنامج مثل وجود (مسجد - مكتب - معامل - مطابخ - حجرات حياكة - الخ)	٦	٪١٠٠	—
- هل تلاحظين وجود درجة مناسبة من التعاون بين طالبات الكلية المعلمات ومعلمات المدرسة ؟	٦	١٠٠	—
- هل تلاحظين وجود درجة مناسبة من التعاون بين مشرفات الكلية ومعلمات المدرسة ؟	٥	٨٣,٣	١
- هل توافقين على اشراك مديرة المدرسة مع مشرفة الكلية في تقييم الطالبة المعلمة ؟	٤	٦٦,٧	٢
- هل توافقين على اشراك المعلمة الاولى بالمدرسة في تقويم طالبة الكلية المعلمة ؟	٥	٨٣,٣	١

نتائج هذا الاستبيان مأخوذة لـ (٦) ست مديرات ، تم اختيارهن بصورة عشوائية من ١٢ مديرة .

أما بالنسبة لنتائج استبيان رأي مديرات المدارس في بعض أوجه البرنامج فتوضحها النتائج في الجدول رقم (٩) .

وهي تبين أن نسبة كبيرة من المديرات توافق على كفاية الوقت المخصص للبرنامج (٨٢,٢٪) ، وأيضا نسبة كبيرة أكدت أهمية اشراك معلمة المادة بدرجة كبيرة . ولعل من الملاحظ على نتائج هذا الاستبيان هو نتيجة العبارة رقم (٢) والتي أوضحت مدى عدم اقتناع مديرات المدارس بقدرة الطالبة المعلمة على القيام بدور معلمة الفصل وقد بلغت نسبة من لم يوافقن ٨٣,٣٪ وهي نسبة عالية .

ومن النتائج غير المتوقعة هو أن نسبة ١٠٠٪ من المديرات أفادت بأنها توفر الفرص الضرورية والتجهيزات الضرورية . مع العلم بأن هاتين النقطتين كانتا موضعا من مواضع الصعوبات التي تكررت بكثرة من خلال استجابات المشرفات على استبيانات (١) ، (٢) ، (٣) وهذا يوضح عدم معرفة بعض المديرات بالصعوبات التي تواجهها المشرفات وطالبات الكلية (المعلمات) . كما تكرر هذا الوضع في رأي المديرات في أن هناك تعاونا بين معلمات المواد والطالبات ، وقد بلغت نسبة المديرات اللاتي وافقن على ذلك ١٠٠٪ وهي نتيجة ملفتة للنظر ، نظرا لأن استجابات المشرفات لم توضح ذلك .

التعليق على نتائج الدراسة .

تبين نتائج الجدول رقم (٣) أن تقدم الطالبات المعلمات ملحوظا للمشرفات في المهارات التي تتصل بتنويع وتوزيع الاسئلة وادارة الفصل . بينما جاء اختيار الطريقة والوسيلة المناسبة في الدرجة الثالثة وجاءت قدرة الطالبة على التعاون مع مواد المدرسة وعلى المشاركة في انشطتها أقل من المهارات المستخدمة داخل الفصل التي عبرت عنها العبارات الثلاث الاولى .

وتبين نتائج النسب المئوية بالجدول رقم (٣) أنه بالرغم من أن تحسن الطالبة في اختيار واستخدام الطريقة والوسيلة المناسبة جاء في الدرجة الثالثة بالنسبة لترتيب المتوسط ، الا أن نسبة كبيرة من المشرفات بلغت ١٢,٢٪ أفادت بموافقة بشدة ، بينما تبين نسبة من وافقن ٨٣٪ ، وهذا يؤكد زيادة اهتمام المشرفات بما يتعلق بالطرق والوسائل ، مما يؤدي الى تحسن اكبر من جانب الطالبات ،

وأيضا الى قدرة المشرفات على ملاحظة وتبين ما يحدث من تغيير في هذا الجانب بالمقارنة بالجوانب الاخرى ،

والتي تحظى باهتمام أقل من جانب الاشراف ويؤكد ذلك النسبة الكبيرة من المشرفات التي اجابت بأنها غير متأكدة من معرفتها تقدم الطالبة في التعاون مع افراد المدرسة وبلغت ١٩،٥٪ والنسبة التي أفادت بعدم تأكدها من تحسن قدرة الطالبة المعلمة في المشاركة في أنشطة المدرسة والتفاعل معها وبلغت ٢٤،٤٪

أما بالنسبة للنتائج الموضحة بجدول (٤) فقد جاءت صفة التفاهم والتعاطف بين القائمات على الاشراف في المرتبة الاولى وقد أكدت نسبة كبيرة من المشرفات بلغت ٨٧،٨٪ أنهن يوافقن بشدة أو يوافقن على عدم وجود أي صعوبات في هذه الدائرة تل دلك موافقتهن على استعداد مديرات المدارس عن التعاون في الاشراف ، وان كانت نسبة اللاتي وافقن بشدة على هذه العبارة كانت أقل من عدد من وافقن بشدة على وجود جو من التفاهم والتعاون في الاشراف وجاءت الموافقة على كفاية مرات الاشراف في المرتبة الثالثة ، معبرة لبعض الطلبات التي تقدمت بها بعض المشرفات لزيادة الوقت المخصص للاشراف والظاهر في النسبة التي لم توافق والتي بلغت ٣٦،٨٪ ، وان كانت غير كبيرة ولكنها توجه النظر الى الاهتمام بهذه الناحية

ومن الملاحظ هنا ، أن تأتي دقة الادوات في المرتبة الرابعة حيث بلغت نسبة المشرفات اللاتي لم يوافقن على هذه العبارة ٢٨،٢٪ ، وهي نسبة كبيرة تلفت النظر الى أهمية العناية بهذه الادوات والتي بدأ البرنامج - بالفعل - في تطويرها وتشير النتائج الى أن دور معلمات المواد في المساهمة في الاشراف لم يؤد ما كان متوقعا منه من نتائج ، حيث بلغت نسبة من لم يوافقن ١٢،٥٪ ومن لم يكن متأكدات ١٥٪ وهذا يوضح عدم وضوح هذا الدور في الاشراف

ولعل ما أوضحته نتائج الاستبيان الاول من عدم تقدم الطالبات في التعاون مع معلمات المواد يكون من الاسباب التي قللت من دور معلمات المواد في مساعدة الطالبات وتوجيههن .

أما نتائج جدول رقم (٥) والتي تلخص رأى المشرفات في مدى كفاية الوقت والامكانيات التي توفرها الكلية والمدارس ، فقد جاءت كفاية الوقت في

المرتبة الاولى ، تلتها كفاية المواصلات . أما كفاية الحصص فجاءت في المرتبة الثالثة مشيرة الى جانب من الجوانب التي كثرت منها شكوى المشرفات وهو عدم رغبة المدارس في التنازل عن العدد اللازم من الحصص أو عدم قدرتهن على توفير هذا العدد ، وهو ما يلفت النظر الى محاولة البحث في ايجاد بدائل كتوزيع الفصول الى مجموعات مثلا . وقد جاءت الخدمات والتجهيزات في المرتبة الرابعة ، مشيرة الى جانب هام من الصعوبات التي تواجه تنفيذ البرنامج بصورة تمكن طالبات الكلية المعلمات من المرور بكل الخبرات الضرورية أثناء عملية التدريب . وقد جاءت المعينات التعليمية في المرتبة الاخيرة . ولعل مركز الوسائل بالكلية والذي تجرى عمليات انشائه يساعد في التغلب على هذه المشكلة ، بالاضافة الى ما هو متوقع من تأثير لمقرر تقنية التربية والوسائل والمزمع تدريسه ضمن الخطة الجديدة للعام القادم .

أما نتائج الاستبيان الرابع ، فقد أمكن تلخيصها في جداول رقم (٦) ، (٧) ، (٨) والتي توضح معالجة الاستجابات الحرة للاسئلة التي تناولها هذا الاستبيان ، وقد ركزت الاستجابات في السؤال الاول على الصعوبات الخاصة بعدم توفر الحصص المطلوبة والتي بلغت نسبتها ٤٠.٦ ٪ ، وهي تؤكد نتائج الاستبيان الثالث كما جاءت الصعوبات الخاصة بعدم وجود قدر كاف من التعاون مع معلمات المواد في المرتبة الثانية بنسبة ٢٣.٤ ٪ . ولعل ذلك يكون أحد أسباب عدم توفر الحصص المطلوبة

وجاءت الصعوبات الخاصة بما تبديه بعض الطالبات من قصور وعدم قدرة على تأدية المهام المطلوبة ، سواء من الناحية العلمية أو التربوية في المرتبة الثالثة بنسبة ٢٠.٣ ٪ .

وقد أكدت استجابات السؤال الثاني من الاستبيان أن المشرفات لم يستطعن التغلب على الصعوبات الخاصة بتوفير الحصص المطلوبة ، والتي جاءت بنسبة ٦٤ ٪ ، تلى ذلك صعوبات تتصل بدور الموجهة الخارجية وقدرتها على تقويم الطالبة المعلمة بعد حضورها درسا واحدا فقط . أما اقتراحات المشرفات فقد ركزت على رفع كفاءة الطالبات المعلمات العلمية والتربوية ، وأيضا توفير عدد من الحصص ووقت اطول للبرنامج .

أما بالنسبة لنتائج استبيان رأي مديرات المدارس في بعض أوجه البرنامج ، فتوضحها النتائج في الجدول رقم (٩) .

وهي تبين أن نسبة كبيرة من المديرات توافق على كفاية الوقت المخصص للبرنامج ٨٣.٣٪ ، وأيضا نسبة كبيرة أكدت أهمية اشراك معلمة المادة بدرجة كبيرة . ولعل من الملاحظ على نتائج هذا الاستبيان هو نتيجة العبارة رقم (٣) والتي أوضحت مدى عدم اقتناع مديرات المدارس بقدرة الطالبة المعلمة على القيام بدور معلمة الفصل ، وقد بلغت نسبة من لم يوافق ٨٣.٣٪ ، وهي نسبة عالية .

ومن النتائج غير المتوقعة هو أن نسبة ١٠٠٪ من المديرات أفادت بأنه توفير الحصص الضرورية والتجهيزات الضرورية ، مع العلم بأن هاتين النقطتين كانتا موضعا من مواضع الصعوبات التي تكررت بكثرة من خلال استجابات المشرفات على استبيانات (١) ، (٢) ، (٣) ، (٤) وهذا يوضح عدم معرفة بعض المديرات للصعوبات التي تواجهها المشرفات وطالبات الكلية المعلمات ، كما تكرر هذا الوضع في رأي المديرات في أن هناك تعاونا بين معلمات المواد والطالبات ، وقد بلغت نسبة المديرات اللاتي وافقن على ذلك ١٠٠٪ ، وهي نتيجة ملفتة للنظر نظرا لان استجابات المشرفات لم توضح ذلك

التوصيـــيات

بناء على نتائج عمليات التقويم توصي الباحثة ما يلي :

أولا ـ الاهتمام برفع كفاءة الطالبات علميا بالقدر الذي يساعد على ايجاد نوع من الثقة من جانب المدارس ومعلمات المواد في قدرة الطالبة المعلمة على القيام بدور معلمة المادة بدرجة مقبولة

ثانيا ـ العمل على ايجاد بدائل مختلفة لتوفير حصص لكل طالبة معلمة ، ويمكن باستخدام الطرق المختلفة مثل توزيع الطالبات المعلمات على مجموعات أو قيام أكثر من طالبة متعلمة بالتدريب على التدريس كفريق Team Teaching وهو اشتراك أكثر من معلمة في تدريس درس واحد وبذلك يمكن تدريب عدد من الطالبات المعلمات في وقت واحد

ثالثا ـ زيادة الاهتمام بمتابعة عضوات مكتب التربية العملية للبرنامج قبل و...

تنفيذه وذلك للتأكد من كفاية الامكانيات والتجهيزات بالمدارس ، والمساعدة على توفير ما هو مطلوب منها .

رابعا - العمل على زيادة فعالية مديرات المدارس في متابعة برامج التربية العملية ، وايجاد فرص التعاون بين معلمات المواد والطالبات المعلمات ، واتاحة الفرص لهن للتدريب والاسهام في توفير الامكانات اللازمة لذلك

خامسا - الاتصال المباشر بين مكتب التربية العملية ومعلمات المواد عن طريق المحاضرات العامة وبرامج التدريب التي تضم معلمات المواد والمشرفات ، لتحديد دورهن بالنسبة للطالبة المعلمة ، ومساعدتهن بالمواد والادوات اللازمة لذلك ، وتشجيعهن على أخذ موقف ايجابي من البرنامج

سادسا - أن يقوم مكتب التربية العملية بعقد ندوات متكررة للمشرفات والعاملات بالبرنامج لمتابعة الجديد في مجالات التدريب والتقويم المختلفة ، والمشاركة في حل الصعوبات والمشكلات التي تواجهه المشرفات

المراجع :

١ ـ ابراهيم عصمت مطاوع وآخر : التربية العملية وأسس طرق التدريس ، دار المعارف ، ١٩٨١ م.

٢ ـ رجب أحمد الكزة . صعوبات التدريب العملي لطلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية ، ١٩٨٢ م، كلية التربية جامعة الاسكندرية

٣ ـ سليمان محمد الوابلي مسئوليات مشرف الكلية في التربية العملية بجامعة أم القرى بين التطوير والتطبيق ، جامعة أم القرى ، بمكة المكرمة ، كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس ، ١٤٠٦ هـ ـ ١٩٨٥ م

٤ ـ عبد الحميد الهاشمي مبادئ التربيه العمليه ، دار النشر ، الطبعه الاولى ، ١٩٨١ م

٥ ـ محمد عثمان عدلان التقويم في برنامج التربيه العملية ، مجله كليه التربيه ، عدد السادس ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، ١٤٠١ هـ

٦ ـ محمد علي الخولي دليل الطالب في التربيه العمليه . مكتبة الفلاح ، الكويت ، الطبعه الاولى ، ١٩٧٩ م

٧ ـ الرئاسة العامة لتعليم البنات ، الادارة العامة لكليات البنات وكيل كليه التربيه بجدة بجده ، للعام الجامعي ١٣٩٨هـ ـ ١٩٧٨ م

٨ ـ الرئاسة العامة لتعليم البنات ، ادارة كلية البنات بجدة مكتب المدير حضرت ... الرئيس العام لكليات البنات رقم ٢ د ٧٩/١٤/ دك في ١٤٠٤/٧/٣٠ هـ. التعليمات الخاصه بتطبيق التربيه العملية في كليات التربية للبنات

الملاحق : ملحق رقم (١)

استبيان رقم (١)

رأي المشرفة في مدى تقدم الطالبات المعلمات في مهارات التدريس والتعامل مع المدرسة .

	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكدة	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١ ـ كان تحضير الطالبة في نهاية البرنامج أكثر دقة وانتظاما وتمشيا مع المتطلبات التربوية					
٢ ـ كانت الطالبة في نهاية البرنامج أكثر دقة وانتظاما وتمشيا مع المتطلبات التربوية					
٣ ـ تحسنت قدرة الطالبة على اختيار واستخدام الطريقة والوسيلة المناسبة					
٤ ـ تحسن أداء الطالبة المعلمة في تنويع وتوزيع الأسئلة على وقت الحصة وعلى الطالبات					
٥ ـ في نهاية البرنامج كانت الطالبة المعلمة أكثر قدرة على التعاون مع إدارة المدرسة ومعلماتها					
٦ ـ ازدادت قدرة الطالبة على المشاركة في أنشطة المدرسة والتفاعل مع الجو المدرسي					

استبيان رقم (٢)
رأي المشرفة في كفاية الإشراف ونوعيته

	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكدة	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١ ـ كانت مرات الإشراف كافية لمتابعة مجموعة الطالبات المتعلمات					
٢ ـ كانت صفة التفاهم والتعاون تسود العلاقة بين القائمات على الإشراف من الكلية والتوجيه والمدرسة					
٣ ـ كانت بطاقات التقويم دقيقة وواضحة ومحددة في جميع الحالات					
٤ ـ كانت مديرة المدرسة مستعدة لتقديم العون للبرنامج					
٥ ـ ساهمت معلمة المادة بحضورها في توجيه وتقويم الطالبة المعلمة					

استبيان رقم (٣)

رأي المشرفة في مدى كفاية الوقت والامكانيات المتاحة للبرنامج

	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكدة	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١ - وقت المدرسة كان ماكان يحتاجه البرنامج من حصص					
٢ - وقت المدرسة ماكان يحتاجه البرنامج من معينات تعليمية					
٣ - كانت المعامل والمطابخ الموجودة بالمدرسة مناسبة لما هو مطلوب ومتاحة لاستخدام الطالبات					
٤ - كان الوقت المتاح للبرنامج كاف لتأدية ما هو مطلوب منه					
٥ - كانت المواصلات المهيأة للبرنامج كافية ومناسبة					

استبيان رقم (٤)

● رأي المشرفة في الصعوبات التي واجهتها اثناء تأديتها لمهمتها واقتراحاتها بشأنها :

١ ـ ما هي أهم الصعوبات التي واجهتك أثناء تأديتك لعملك ؟

٢ ـ كيف استطعت أن تتغلبي على هذه الصعوبات ؟

٣ ـ ما هي الصعوبات التي لم تتمكني من التغلب عليها ؟

٤ ـ هل لديك اقتراحات عامة بشأن تطوير البرنامج ؟

رأي مديرات المدارس في بعض أوجه البرنامج

العبـــــارة	نعم	النسبة المئوية	لا
- هل ترين أن توقيت البرنامج (الفصل الدراسي الأول) مناسب بالنسبة لبرنامج تدريب طالبات السنة الرابعة ؟			
- هل ترين أن الوقت المخصص للبرنامج سواء الخبرة المنفصلة أو المتصلة كاف من وجهة نظرك لتدريب الطالبات على مهارات التدريس الأساسية ؟			
- هل ترين أن طالبات البرنامج قادرات على القيام بدور المعلمة للفصل بصورة معقولة أثناء التدريب ؟			
- هل تلاحظين إندماج طالبات الكلية في الجو المدرسي وتفاعلهن بدرجة كافية ؟			
- هل استطاعت مدرستك أن توفر الفصول والحصص المطلوبة لطالبات البرنامج ؟			
- هل استطاعت مدرستك توفير تجهيزات واستعدادات كافية لخدمة البرنامج مثل وجود (مسجد - مكتبة - معامل - مطبخ - حجرات حركية) الخ ؟			
- هل تلاحظين وجود درجة مناسبة من التعاون بين طالبات الكلية - معلمات ومعلمات المدرسة ؟			
- هل تلاحظين وجود درجة مناسبة من التعاون بين مشرفات الكلية ومعلمات المدرسة ؟			
- هل توافقين على إشراك مديرة المدرسة مع مشرفة الكلية في تقويم الطالبة المعلمة ؟			
- هل توافقين على إشراك المعلمة الأولى بالمدرسة في تقويم طالبة الكلية المعلمة ؟			

ملحق رقم (٢)

نتائج التقنين الأول :

درجات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية
للاستبيان رقم (١)

رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠،١٠٦
٢	٠،٧١٧
٣	٠،٧٨٧
٤	٠،٧٦٧
٥	٠،٧٤٣
٦	٠،٨١٥

درجة الحرية = ٣٩

درجات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية
للاستبيان رقم (٢)

رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠،٥٢٧
٢	٠،٦١٦
٣	٠،٧٩١
٤	٠،٦٩٢
٥	٠،٧٢٦

درجة الحرية = ٣٩

العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي للطلاب المعلمين وبين تحديدهم للأخطاء اللغوية وتصنيفها

د. غسان خالد بادي*

(*) دكتور فلسفة في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية . وهو عضو هيئة التدريس في قسم مناهج وطرق التدريس بكلية التربية في جامعة أم القرى

ملخص البحث

لمعلم اللغة العربية شأن بارز في تعليم تلك اللغة لأبنائها وعلى قدر كفاية ذلك المعلم يمكن أن نتوقع مردود التعلم اللغوي وقد أجريت هذه الدراسة للكشف عن جانب من جوانب كفاية الطالب المعلم اللغوية وهو تحديد الأخطاء اللغوية وتصويبها كما هدفت الدراسة إلى تعرف مدى العلاقة بين ذلك الجانب وبين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي للطلاب المعلمين

اختيرت عينة من النماذج الكتابية التي قام بتحديد الأخطاء فيها ٦٠ من الطلاب المعلمين وقد بلغ عدد النماذج ٦٠٠ نموذج بواقع عشرة نماذج لكل طالب وقد تم تحليلها ورصد أخطاء الطلاب المعلمين في رصد أخطاء التلاميذ . ثم طبق على الطلاب المعلمين اختبار التفكير الناقد . كما حصرت معدلات تحصيلهم الدراسي

اتضح من النتائج أن كفاية الطلاب المعلمين في تحديد الأخطاء اللغوية وتصويبها متدنية بشكل عام والعلاقة بين تلك الكفاية والتحصيل الدراسي علاقة موجبة أما علاقتها بالتفكير الناقد فليست قائمة إلا لدى ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وغير قائمة لدى ذوي التحصيل المنخفض

مقـــدمة :

يحظى تعليم التعبير الكتابي بأهمية كبيرة في مراحل التعليم العام ... الكتابة تعد من وسائل التواصل مع الآخرين (١٤ : ٨) و (١٧ : ٩) ... النظام الكتابي كالنظام الكلامي في كشفه عما تفصح عنه العقول (١٥ : ٩٥) . فالكتابة تمثل اختراع الانسان للرموز والعلامات التي عرفنا بها كل شيء عن التراث الإنساني والكتابة وسيلة تواصل ، وهي للتلميذ وسيلة تدوين المعلومات ووسيلة لأداء الاختبارات ولكل ما يستدعي التدوين بعامة .

ولأهمية الكتابة ، بذل التربويون جهودا عديدة لتعليمها ولإعداد معلميها كما أنهم خصصوا لها وقتا في الجدول الدراسي وألفوا لها الكتب ووضعوا الطرق المختلفة لرفع كفايات التلاميذ فيها

وقد امتدت اهتمامات الباحثين إلى تجويد أساليب التعبير الكتابي عن طريق وضع البحوث النظرية والتجريبية التي تراوحت بين دراسة الاكتساب اللغوي Language Acquisition وبين دراسة طبيعة اللغات وخصائصها ووظيفة اللغة وعمليات الإرسال والاستقبال وما ينطوي عليه من تحليل وتفسير لغويين .

وعلى الرغم من الاهتمام بتعليم التعبير الكتابي ، ما زالت تتردد أصداء الشكوى من قصور التلاميذ في تعبيرهم عن أفكارهم ، حيث إن هؤلاء التلاميذ يعييهم أن يعبروا عن أنفسهم بطلاقة في المواقف الحيوية كما أنهم غير قادرين على نقل افكارهم بأسلوب واضح وبلغة خالية من الخطأ

وقد ظلت الردود على تلك الشكوى دون المستوى المطلوب لكفّها ، بل ظلت ردود الفعل أمامها عبارة عن دفاعات تهدف إلى إخفاء أصداء الشكوى أ لدفع الأسباب عن فرد وتحميلها لآخر دون ظهور محاولات جادة لرفع كفايات التلاميذ ، سوى بعض البحوث الاكاديمية التي لم تر نتائجها النور على أرض الصعيد

وقد أحس الباحث بتلك الشكوى من خلال معايشته لتعليم اللغة العربية في أكثر من بلد عربي ويشير عديد من الشاكين إلى أن سبب تدني مستو

التلاميذ في الكتابة يعود بالدرجة الأولى إلى عدم العناية بتوجيههم نحو الصحابة الصحيحة توجيها صائبا . وهذه حقيقة يشير إليها أحد علماء تعليم اللغة العربية حيث يقول : إن كل ما ذكر عن أخطاء التلاميذ في كتب طرق التدريس يوصي باستخدام « الرموز » أو كتابة الصواب أو مداولة الكراسات بين التلاميذ أو تصحيح كراسات الفصل على فترات مختلفة ، واختيار الموضوعات التي تصحح لكل مجموعة من الفصل ، وتسجيل الأخطاء الشائعة ومحاولة علاجها في حصة التعبير (١٠ : ٢١٣) . كما ذكر ما يتصل بالتشخيص من إعطاء تقديرات للتلاميذ على كتاباتهم تتراوح بين « ضعيف » و « ممتاز » . وكل ذلك يشير إلى أن التصحيح عبارة عن عمل عشوائي درج عليه المعلمون في هذا المجال ، وهو عمل لا ينطوي على ما يوجه عمل المدرس بدقة نحو رفع مهارات التلاميذ في الكتابة

وإذا رجعنا إلى واقع تعليم التعبير الكتابي ، نجد أن تشخيص أخطاء التلاميذ له تأثير كبير في رفع كفاياتهم اللغوية ، إذ أن تشخيص الأخطاء يعود على التعليم بفائدة كبيرة ، ذلك أن التشخيص يتم في ضوء المعايير المتصلة بالمستوى المرغوب أن يصل إليه التلاميذ ، كما أن التشخيص يكشف عن حاجات كل تلميذ إلى التعلم (١٦ : ١ - ١٦) وكل هذه الأمور تجعل المعلم ينوع « استراتيجياته وتكتيكاته » التعليمية حسب حاجات تلاميذه ومستوياتهم وقدراتهم ، إذ أنه قد يصادف تلميذا قادرا على التعبير بطلاقة ، يساعده في ذلك ثروته اللغوية ووعيه للنظام النحوي وإلمامه بأسلوب التعبير المناسب ، وفي الوقت نفسه قد يصادف إلى جانب ذلك التلميذ تلميذا ثانيا يعييه أن يعبر بطلاقة لضعف ثروته اللغوية ولضعف وعيه النحوي وفي كلا الأمرين يمكن للمعلم مساعدة التلاميذ المقصرين ، لو أنه عرف مدى انحرافهم عن مطالب التعبير وما يحتاجون إليه من اللغة .

ولو عامل المعلم تلاميذه معاملة شاملة موحدة في علاج قصورهم اللغوي أدى ذلك إلى نتيجة مرضية أيضا ، لأن التلميذ لا يمكن أن يشبه أحدا من ... في طبيعة الكفاية اللغوية .

ونظراً لأهمية وجود المعلم الباحث المتخصص ، وحرصاً على [illegible] الكفء ، تبذل كليات التربية كل ما بوسعها من أجل إعداد معلم قادر يضطلع بمهمة تعليم اللغة العربية مع كل ما يندرج تحت هذه المهمة من أساليب وتقنية لازمة لرفع كفاية المتعلمين .

وقد قام الباحث بملاحظة المستوى اللغوي لتلاميذ المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية ، خلال جولاته في تدريب الطلاب المعلمين ، فوجد أن نسبة تتجاوز ٣٠ ٪ من اولئك التلاميذ لا تخلو كتاباتهم من الأخطاء وضعف الأسلوب . وهذا يؤكد ما قاله منذ سنوات أحد رواد طرق تعليم اللغة العربية من أن التلاميذ يقعون في أخطاء نحوية واملائية متعددة كان ينبغي أن يتحرروا منها منذ زمن طويل خصصوا فيه للدراسة والتدريب (٩ ١٧)

ولعل كل ما سبق يشير ضمنا إلى أنه يكاد يعيب عن تعليم العربية بعامة وتعليم الكتابة بخاصة تنظيم وضوابط تحكمه وتوجهه حتى يصل إلى غايته القصوى في تنمية كفايات التلاميذ اللغوية أضف إلى ذلك أن أدوات التقويم المناسبة لتحديد مستويات التلاميذ غير متوفرة ، كما أنه يتعذر ايجاد محتوى شامل متكامل مطابق لقدرات التلاميذ من حيث تدريج المادة العلمية أو من حيث مراعاة الفروق الفردية وكل تلك الأمور وضعت أمام المعلم تحدياً كبيراً ، إذ أن تحضير الدرس صار يتطلب منه مهارة عالية في توليف معارفه عن التعليم والتعلم مع العناصر الجديدة التي يحضرها التلاميذ معهم إلى الفصل وهي حاجاتهم اللغوية ، أي صار على المعلم أن يبحث عما يقابل به حاجات التلاميذ اللغوية بدلاً من أن يعمل داخل الحدود الضيقة للدرس الأساسي المنظم - Structured based course (١٨ ١ - ١٤)

كل ما سبق ذكره جعل الباحث يهتم بالكشف عن واقع كشف الطالب المعلم ، الذي يعدّ في كلية التربية ، عن حاجات التلاميذ اللغوية كما تتمثل في أخطائهم ودراسة علاقة كفاية ذلك الطالب المعلم في ذلك الأمر ببعض القدرات والكفاءات اللازمة له .

ثانياً- مشكلة البحث :

تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيسي التالي :

ما مدى كفاءة الطلاب المعلمين في تحديد أخطاء التلاميذ اللغوية وما علاقة تلك الكفاءة بتحصيلهم الدراسي وتفكيرهم الناقد ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الاسئلة الفرعية التالية :

١ ـ مامدى كفاءة الطلاب المعلمين في تحديد أخطاء التلاميذ وتصنيفها ؟
٢ ـ ما درجة التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين ؟
٣ ـ ما العلاقة بين التحصيل الدراسي للطلاب المعلمين وتحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها ؟
٤ ـ ماطبيعة العلاقة بين التفكير الناقد وتحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها ؟

ثالثاً- دوافع البحث الحالي وأهميته :

لقد حظي تحليل أخطاء التلاميذ اللغوية ، في الكتابة باللغة العربية ، باهتمام عديد من الباحثين . فتناول بعض منهم حصر الأخطاء الإملائية الشائعة كما حاولوا حصر أسبابها (٥) و (٨) ، وتناول بعض الباحثين رصد الأخطاء النحوية الشائعة (٣) و (١١) ومنهم من اتخذ نقصان الأخطاء النحوية والإملائية على أنها مؤشر على النمو اللغوي لدى التلاميذ (٢) . ومن الباحثين من مد اهتمامه إلى دراسة أخطاء طلاب العربية من الناطقين باللغات الأخرى (٤)

وبمراجعة تلك البحوث ، نجد أنها قد اتجهت نحو تحديد الأخطاء النحوية لدى دارسي اللغة العربية وتصنيفها وتحديد نسبها المئوية . كما أن تلك البحوث أشارت إلى علاج الأخطاء .

وبعد ما سبق ، لم يجد الباحث بين تلك البحوث أي دراسة حول تدريب معلم الكتابة العربية ، على الرغم ما لهذا المعلم من دور بارز مسبب لنجاح أو لفشل التلاميذ في تعلم الكتابة الصحيحة . إذ أنه هو الذي يقوم بتشخيص أخطاء التلاميذ ثم يعالجها .

فدور المعلم في تعليم اللغة ، كما سبق أن ذكرنا ، لا يقتصر على تعليم الكتابة دون النظر إلى حاجات التلاميذ ، كما أن دوره لا يقتصر على تعليم التلاميذ في النحو والإملاء ، وإنما دور المعلم يمتد إلى متابعة كتابات التلاميذ في التعبير ، حيث تتمثل كفاياتهم اللغوية ، ليقوم بتحليلها وتحديد مواطن القصور فيها إن وجدت ليقابلها بما يجدي نفعاً في إزالتها .

وإذاً . . تبقى مشكلة البحث الحالي قائمة ، كما أن الإجابة على الأسئلة التي طرحت أثناء تحديد المشكلة تقدم فائدة كبيرة في مجال تعليم اللغة العربية إذ أن هذا البحث يفيد في الأمور التالية :

١ - يكشف هذا البحث عن مدى كفاءة الطالب المعلم في تحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها

٢ - يبين هذا البحث مستوى التفكير الناقد عند الطالب المعلم المتخصص باللغة العربية

٣ - يكشف هذا البحث عن العلاقات بين أخطاء الطلاب المعلمين في تحديد أخطاء التلاميذ وبين كل من التحصيل الدراسي والتفكير الناقد بأبعاده الخمسة . والبحث بذلك كله يحقق هدفاً من أهداف العلم الرئيسة وهو : تفسير الظاهرة (أخطاء الطلاب المعلمين) وفهمها والتكهن بها والسيطرة عليها .

٤ - يقدم هذا البحث أحد أساسيات تقويم معلم اللغة العربية .

٥ - يلقي هذا البحث الضوء على بعض المؤشرات التي يمكن استخدامها في التكهن بمدى نجاح معلم اللغة العربية في الاضطلاع بتعليمها في المستقبل .

٦ - يلقي هذا البحث الضوء على أبرز أسباب تدني مستوى تلاميذ مراحل التعليم العام في اللغة العربية .

٧ - يقدم هذا البحث التوصيات والمقترحات اللازمة لرفع كفايات الطلاب المعلمين في اللغة العربية .

٨ - يعد هذا البحث فاتحة بحوث جادة لدراسة أسباب اخفاق التلاميذ في تعلم اللغة العربية .

رابعاً ـ مسلمات البحث :

تتلخص مسلمات البحث فيما يلي :

١ ـ أخطاء التلاميذ اللغوية تختلف في عددها وفي نوعها باختلاف كفايات التلاميذ اللغوية والفروق الفردية بينهم .

٢ ـ تعليم التلميذ يتطلب أن تصحح أخطاؤه وأن يزود بالإطار المعرفي المرجعي الذي يمكنه من عدم الوقوع بالخطأ مرة أخرى .

٣ ـ ان مراعاة طبيعة الخطأ في علاجه تؤدي إلى فاعلية العلاج

٤ ـ تصحيح الأخطاء يتطلب من المصحح معرفة اللغة العربية

٥ ـ تمييز الأخطاء وتصنيفها حسب مباحثها اللغوية يتطلب القدرة على التفكير الناقد إلى جانب الكفاية اللغوية

٦ ـ تحضير الدروس اللغوية يجب أن يقوم على سد حاجة التلاميذ اللغوية

خامساً ـ أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى ما يلي :

١ ـ الكشف عن مدى كفاءة الطلاب معلمي اللغة العربية في تصحيح أخطاء التلاميذ اللغوية الكتابية

٢ ـ قياس التفكير الناقد لدى الطلاب معلمي اللغة العربية

٣ ـ دراسة العلاقة بين تحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها وبين كل من التخصص الدراسي والتفكير الناقد

٤ ـ تقديم التوصيات والمقترحات اللازمة لرفع كفاية الطلاب معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها

سادساً ـ حدود البحث :

يحد هذا البحث الحدود الآتية .

١ ـ يتناول هذا البحث تصحيح الطلاب المعلمين للأخطاء الكتابية المتعلقة بالبنية الظاهرة أي الحد الأدنى للحكم على الأداء الكتابي دون التعرض للحكم على جمالية الأسلوب وصحته .

٢ ـ يتناول البحث تخصيص الطلاب المعلمين لأخطاء التلاميذ الكتابية على أنها مصدر من مصادر تحديد حاجاتهم اللغوية . وبهذا يخرج عن إطار البحث تشخيص أسباب إخفاق التلاميذ في التعبير واستخلاص العلاج لها .

سابعاً ـ الإطار النظري للبحث :

يتناول الإطار النظري أهمية التقويم التربوي بعامة والتقويم اللغوي بخاصة ودور معلم اللغة العربية في التقويم وشأن تحديد الأخطاء وتصنيفها في تعليم اللغة والتفكير الناقد وعلاقته بتحديد الأخطاء وتصنيفها . وفيما يلي تفصيل كل ذلك .

١ ـ أهمية التقويم في التربية .

لقد تقدم التقويم التربوي بعامة والتقويم اللغوي بخاصة من الناحية العلمية والمنهجية ومن ناحية الأساليب وصار التقويم أساساً في تقديم أفضل الأحكام التي يعتمد عليها التطوير والتخطيط التربويين واتخاذ أحكم الأفعال على ضوء النتائج التي يوفرها التقويم عن مدى صحة سير العمل

وقد صار تقويم مدى نمو التلاميذ التعليمي من أبرز أعمال المعلم شأناً ، لما يقدمه ذلك من معلومات ذات أثر في تقويم السياسة التعليمية وتقويم استراتيجية التنمية التربوية وتقويم البرامج والمشروعات التعليمية ولذلك كله أصبح من واجبات المعلم أن يكون واعياً لأساسيات التقويم العلمية والمنهجية والتطبيقية .

وتعد اللغة من أبرز الفروع التعليمية التي حظيت بنصيب وافر من الاهتمام التقويمي فاللغة عدة التعليم بل هدفه منذ أن وجد التعليم . ولأهمية اللغة مستمرة حصص لتقويمها اختبارات الكفاية والأداء واختبارات الاستعداد لتعلمها حتى اصبحت الاختبارات اللغوية عدة المعلم في توجيه عملية التعليم وتحديد مستوى التلميذ وحاجاته ومطالب تعليمه في سبيل رفع كفاياته وتجويد ...

دور معلم اللغة العربية في التقويم :

على الرغم من الاهتمام المتزايد والسريع في مجال التقويم اللغوي ، ما زال مجال تعليم اللغة العربية يفتقر إلى المنهج وأساليب التقويم اللغوي . وهذا الأمر جعل التقويم في علمه ومنهجه وأساليبه ملقى على عاتق المعلم !؟

وإذاً ، على قدر كفاية المعلم لغوياً يكون حجم إسهام التقويم في تنمية اتجاهات التلاميذ اللغوية ، فإذا قدر المعلم على تصويب أخطاء التلاميذ وإرشادهم إلى ما يرفع كفاياتهم ، أدى هذا إلى بلوغ ما يتغياه التربويون لتعليم التلميذ وتنميته . أما إذا تعذر على المعلم الاضطلاع بتلك المهمة التقويمية الإرشادية فإن هذا يؤدي إلى إهدار الجهد والوقت وضياع فرصة التطوير بسبب ما ينشأ عن ذلك التعذر من أخطاء في المعلومات التي تصف واقع تعليم اللغة العربية

٣ ـ شأن تحديد الأخطاء اللغوية في تعليم اللغة

لتحديد الأخطاء في التعليم بعامة وتعليم اللغة بخاصة شأن مهم ولتحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها تأثير في دفع عملية التعليم ، إن يوفر لتحديدها المعلم الكفء القادر على الإفادة من تلك الأخطاء لزيادة التفاعل بينه وبين تلاميذه عن طريق اشراكهم في تصحيحها وتحديدها وتصنيفها لتنمية وعيهم لها .

كفاية المعلم في تحديد الأخطاء تقوم على مدى كفاية المعلم في تخصصه ومدى معرفته لتلاميذه ، فبتشخيص الأخطاء وتصنيفها يستطيع المعلم أن يقوم بتنويع « استراتيجياته » التعليمية و« تكتيكاته » داخل الفصل

وتشخيص الأخطاء لا يقصد به مجرد الإشارة إلى الأخطاء أو عدها أو تصويبها في سبيل إعطاء التلميذ درجة على ضوء كل ذلك أو بعض منه ، لأن هذا النوع من التشخيص لا يكفي لرفع كفاية التلميذ اللغوية ، بل إنه قد يؤدي إلى أن يستمر التلميذ على الأداء اللغوي المتعثر ، بل قد يؤدي ذلك إلى أن يهدر فيما بعد كل جهود التعليم في المراحل التعليمية المقبلة ، كما تهدر جهود العلاج إن وجدت .

● تشخيص الأخطاء اللغوية :

هناك نوعان من التشخيص النوع الأول هو التشخيص الهادف إلى الكشف عن الأسباب والعلل التي تجعل التلميذ يرتكب الأخطاء التي وقع فيها ، وهذا النوع يطلق عليه اسم « تشخيص الأسباب والعلل »[1] . وهذا التشخيص قليل الاستخدام وغالباً ما ترد فيه أسباب القصور إلى التلميذ نفسه أو إلى كثرة غيابه في مراحل الدراسة الأولى ، حيث كانت لديه فرصة التعلم ، أو قد يرد السبب إلى تفويه السائق وهلم جرا ، مما يجعل الحصول على الفائدة أمراً متعذراً .

والنوع الثاني من التشخيص هو التشخيص الذي يهتم بالعلاج أو ما يسمى « التشخيص العلاجي »[2] وهذا النوع يهتم بوضع اللبنات الأساسية لحل مشكلة قصور كفاية التلميذ اللغوية سد حاجاته اللغوية قبل إخضاعه لبرنامج علاجي لغوي يهدف إلى رفع مستوى كفايته اللغوية .

والتشخيص الفعال لأخطاء التلاميذ يقتضي وصف أخطاء أولئك التلاميذ بدقة لتحديد الأخطاء العامة والأخطاء الفردية وهذا نحد ثلاثة مستويات من التشخيص . التشخيص العام وهو الذي يكشف حاجات التلاميذ اللغوية العامة أو الفردية . والتشخيص التحليلي الذي يحدد المباحث اللغوية التي يجب مساعدة التلاميذ على سبر أغوارها والتمكن من تطبيقاتها . والتشخيص الخاص بالحالات الفردية وهو الأقل استخداما لأنه يهتم بتحليل لغة تلميذ يمثل حالة غير عادية في سبيل علاجه .

كل ما سبق يعرض جدلا دور المستشار والمشخص والمعالج على المعلم . ويتعين عليه تزويد تلاميذه بالمعلومات[3] اللازمة لضبط مسارهم التعليمي وتوجيهه نحو بلوغ الهدف إذ أن هذه المعلومات تمثل التغذية المرتجعة[4] للتلميذ

(1) Diagnostic Etiologique أو Etiological Diagnosis
(2) Diagnostic Therapeutique أو Therapeutic Diagnosis
(3) Informations
(4) Feedback

فهي إذا كانت خارجية[1] بالنسبة للتلميذ سهلت عليه التعلم . أما لو كانت تلك التغذية المرتجعة ذاتية[2] فقد تؤدي إلى أن يستقر التلميذ على بعض أخطائه لجهله بتصويبها أو أن يستبدل الخطأ بالخطأ ، لأن التلميذ لا يمكنه أن يزود نفسه بالمعلومات الصحيحة التي توجه مساره . فالمعلومات حول أداء التلاميذ أو نتائج أدائهم تؤدي إلى تحسين ذلك ، وخاصة لو أن تلك المعلومات قدمت أولاً بأول (١ : ٣٨٧ ـ ٣٨٨) و (٢٠ : ٢٢٨) إذ أن التغذية المرتجعة الخارجية ذات أثر أكبر من التغذية المرتجعة الذاتية في سرعة التعليم وفاعليته* (٦) .

وهنا تجدر الإشارة إلى أنه ثبت تجريبياً أن الأفراد الذين لم يجدوا أي معلومات عن نتائج استجاباتهم ، لم يحدث أي تحسن في أداء أي فرد منهم ضمن ثلاثين محاولة (٦) .

بناء على ما تقدم بشأن اطلاع التلاميذ على طبيعة أدائهم اللغوي ، ينصح المربون بأن يحتفظ المعلم لنفسه بجدول بياني يتابع بواسطته مدى نمو التلاميذ التعليمي ، كما أنه يفضل أن يحتفظ التلاميذ بجداول خاصة بهم تبين لهم مدى ما حققوه من تقدم ليكونوا واعين بمدى ما يحققونه من تقدم مدركين لما يجب أن يفعلوا لتحقيق المزيد من التعلم (١٢ : ٢٦٤) .

وكل ذلك يؤدي في النهاية إلى مشاركة ايجابية من المعلم والتلميذ في عملية التعلم اللغوي

٤ ـ التفكيـر النـــاقد :

للتفكير الناقد تعريفات عديدة فجود Good يعرفه على أنه « التفكير الذي يقوم على أساس التقديم الدقيق للمقدمات وللبرهان وللوصول إلى النتائج بشيء من الحذر مع اعتبار كل العوامل ذات العلاقة بالموقف » (٧ : ٧) ويعرفه رسل Russell على أنه « عملية تقويم أو تصنيف بمدلول مستويات سابقة متفق عليها وأنه اختبار منطقي للوقائع التي تتحت المناقشات الخاطئة والأحكام المبنية على

---

(١) Extrinsicfeedback

(٢) Intrinsicfeedback

(*) تقاس السرعة والفاعلية بتكرار الاستجابة الصحيحة والوصول إلى مستوى التعلم ـــ

الأساس العاطفي وحده ، ويعرفه جونسون Johnson على أنه عملية تطبيق قواعد الاستدلال المنطقي وتجنب الأخطاء الشائعة في الحكم » (٧ : ٢) .

جميع التعريفات السابقة تشير إلى أن التفكير الناقد يعمل في مواقف حل المشكلة دون أن تتطلب تلك المواقف اتباع خطوات حل المشكلة من تحديد لها وفرض الفروض واختبار صحتها . . . إلخ . (٧ : ٩) . وهذا يعني ضمناً أن التفكير الناقد مهم لمعلم التعبير الكتابي الذي يجدر به أن ينظر إلى كتابات التلاميذ بموضوعية دون أن يتعصب ضد اسلوب معين أو يتأثر بفكرة سابقة ، ودون تدخل العوامل الذاتية التي لا تؤدي إلى التعليم الصحيح . وكل ذلك جعل الباحث يقوم بدراسة العلاقة بين التفكير الناقد ومستوى الطلاب في تحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها

٥ ـ أهمية التفكير الناقد لتحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها :

إن تحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها واستخلاص مكونات الدروس اللغوية من صوبها يتطلب من المعلم القدرة على تمحيص الأمور حتى يتأكد مما اذا كانت الأخطاء تمثل حقيقة الأداء اللغوي للتلاميذ أم لا . إذ أن بعض الأخطاء قد يكون ناتجاً عن السهو ، أي إذا طلب من التلاميذ تصحيحها لصححوها ، ومن ثم لا يحتاج هذا النوع من الأخطاء إلى تدريس من قبل المعلم . وقد تكون الأخطاء ناتجة عن اللبس ، أي أن التلميذ يضع لنفسه قاعدة تقوده نحو الخطأ كأن يكتب « دارسوا الدرس » بدلا من « دارسو الدرس » ، وخطؤه هذا ناتج عن أنه ظن « دراسو » فعلاً وألحق بها « الألف » . وهذا النوع من الأخطاء يحتاج إلى تدخل المعلم ليشرح للتلميذ ويكشف له عن اللبس الذي حصل . كما أن المعلم يجب أن يتدخل عند ظهور أخطاء لا يستطيع التلميذ تصحيحها لعدم معرفته بأي قاعدة .

وإذاً . . يحتاج المعلم إلى القدرة على التفكير الناقد التي تساعده على التشخيص العلاجي الفعال

ثامنا ـ طريقة البحث وإجراءاته :

نعرض فيما يلي لعينة البحث وأدواته وإجراءاته .

٤ - عينة البحث :

يتكون مجتمع البحث من الطلاب المعلمين الذين يتدربون على التدريس على أنهم متوقع تخرجهم. وقد شملت عينة البحث جميع الطلاب الذين تخرجوا في فصلين دراسيين متلاحقين (الفصل الثاني لعام ١٤٠٨ هـ والفصل الأول لعام ١٤٠٩ هـ) .

٢ - أدوات البحث :

استعان الباحث في بحثه بأداة هي اختبار التفكير الناقد وعينة من كتب تلاميذ المرحلة المتوسطة التي قدم الطلاب المعلمون بتصحيحها وفيما يلي تفصيل ذلك :

(أ) اختبار التفكير الناقد

تم استخدام « اختبار التفكير الناقد » الذي وضعه فاروق عبد السلام وممدوح سليمان ، وهذا الاختبار مقنن في البيئة السعودية ويتكون هذا الاختبار من خمسة اختبارات فرعية

- **الاختبار الأول** معرفة الافتراضات . أي القدرة على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما
- **الاختبار الثاني** التفسير . أي قدرة الفرد على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين
- **الاختبار الثالث** تقويم المناقشات . أي قدرة الفرد على إدراك جوانب المهمة التي تتصل اتصالاً مباشراً بقضية ما وتمييز مواطن القوة أو الضعف فيها
- **الاختبار الرابع** الاستنباط ، أي قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة معينة مشتقة تماما من هذه الوقائع أم لا . بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها .

● الاختبار الخامس : الاستنتاج ، أي قدرة الفرد على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما ، تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له .

وجميع الاختبارات الخمسة تصدرتها تعليمات ونماذج لطريقة حل الاختبار .

صدق الاختبار حسب صدق الاختبار بعدة طرق وهي : صدق المحتوى ، صدق المحكمين ، الصدق مع اختبارات أخرى وضعت لقياس التفكير الناقد ، الاتساق الداخلي للاختبار بايجاد معامل ارتباط كل اختبار فرعي بالدرجة الكلية للاختبار ، وتم بهذه الأساليب التأكد من صدق الاختبار وصلاحيته لقياس ما وضع لقياسه .

ثبات الاختبار : استخدم الباحث في ثبات الاختبار معامل ألفا .

(Alpha Coefficient) :

$$ر = \frac{ن}{ن - ١} \left(١ - \frac{مجـ ع^٢ ك}{ع^٢} \right)$$

وتصبح أن قيمة معامل الثبات تساوي ٠٫٧٥٦ وقيمة الثبات التي في البحث الحالي ... وهي قيمة عالية ، وبناء على ذلك سيعتمد على نتائج ذلك الاختبار في حساب نتائج البحث الحالي ، وتفسيرها ومناقشتها .

ب) عينة الكراسات

استخدمت كراسات ٦٠٠ تلميذ من المرحلة المتوسطة بواقع ١٠ كراسات من صف معين ، وقد تضمنت كل كراسة موضوع قام بكتابته التلميذ .

٣ ـ إجراءات البحث

(أ) تطبيق اختبار التفكير الناقد : تم تطبيق اختبار التفكير الناقد على طلاب معلمين في نهاية الفصل الدراسي لكل مجموعة منهم وقد روعي في ذلك ... وتعليمات تطبيق الاختبار التي وضعها معداه . بعد هذا تم تصحيح الاختبار ورصد الدرجات الخاصة بجميع الاختبارات الفرعية الخمسة إلى جانب الدرجة الكلية .

(ب) رصد الأخطاء في التصحيح : لرصد أخطاء الطلاب المعلمين في تصحيح كراسات التلاميذ تم الآتي :

- درب الطلاب المعلمون على تحديد الأخطاء الكتابية وتصنيفها حسب مباحثها اللغوية . بعد ذلك قام الطلاب المعلمون بتكليف جميع تلاميذهم كتابة موضوع انشائي حر ، ثم حصرت كتابات التلاميذ وتمت الاشارة إلى الأخطاء اللغوية باستخدام الرموز الخاصة بذلك لتعاد الكراسات مرة أخرى إلى التلاميذ ليحاولوا تصحيح اخطائهم بهدف التأكد من الأخطاء الثابتة

جدول (١) الرموز المستخدمة للإشارة إلى الأخطاء اللغوية

ك	تكرار	[	اذهب الى السطر
═	خطأ املائي	ن	خطأ نحوي
✕	خطأ برسم	~~~	الأسلوب
و	غير مطلوب	( )	اعادة صياغة
ص	خطأ صرفي	⨳	بداية فقرة جديدة
/	كلمة ناقصة		

- استعاد الطلاب المعلمون الكراسات من تلاميذهم . وقام كل طالب بتصحيح عشر كراسات وتحديد الأخطاء اللغوية فيها وتصنيفها في جدول وقد أشرف الباحث على خطوات تحديد الأخطاء وتعريفها وتصنيفها .
- تم حصر الكراسات (٦٠٠ كراسة) ، بعد أن أتم الطلاب المعلمون تحديد الأخطاء الواردة فيها وتصنيفها ، ثم أجري تصحيحها من قبل الباحث ورصد

الأخطاء الواردة لدى الطلاب المعلمين في رصدهم لأخطاء التلاميذ، ثم حسبت النسب المئوية لتلك الأخطاء. وقد تم التأكد من ثبات تلك النسب المئوية بأن أعاد الباحث رصد أخطاء الطلاب المعلمين مرة ثانية تفصلها عن المرة الأولى فترة عشرين يوماً.

تاسعاً - نتائج الدراسة :

نتناول فيما يلي عرض نتائج الدراسة. فنعرض أخطاء الطلاب المعلمين في تحديد أخطاء التلاميذ وتصنيفها، ونتائج التفكير الناقد. ثم نلقي الضوء بعد هذه ونلك على العلاقة بين كفاية الطلاب المعلمين في رصد الأخطاء اللغوية وبين كل من تفكيرهم الناقد وتحصيلهم الدراسي

١ - أخطاء المعلمين في رصد أخطاء التلاميذ

بعد مراجعة الكراسات التي أتم الطلاب المعلمون تصحيحها، رصدت أخطاء الطلاب في تحديد الأخطاء وتصنيفها وأعطيت لكل طالب درجة من مائة حسب عدد أخطائه. وقد لوحظ أن الطلاب المعلمين قد اهتموا بتحديد الأخطاء الإملائية والنحوية فقط. أما أنواع الأخطاء الأخرى فلم تحظ إلا باهتمام عدد لا يتجاوز ٥ / منهم. وربما كان سبب ذلك هو عدم كفايتهم اللغوية أو تعودهم على أن الأخطاء اللغوية لا تتمثل إلا في ذلك الموضوعين. أما الإشارة إلى بقية الموضوعات فقد تمت بصورة غير منتظمة. وهذا يجعل الباحث يفترض عدم كفاية الطلاب المعلمين لتعرف تلك الأنواع وتحديدها

ولذلك كله قام الباحث برصد النسب المئوية لأخطاء الطلاب المعلمين في رصد الأخطاء الإملائية والأخطاء النحوية فقط لأنها تشكل العمل المكتمل في تحديد الأخطاء لديهم. على أن يقوم بعد ذلك بدراسة العلاقة بينها وبين الأبعاد الأخرى موضوع البحث. وقد حسبت درجات الطلاب المعلمين في رصد الأخطاء اللغوية وتصنيفها حسب المعادلة التالية

$$\text{درجة الطالب المعلم في رصد الأخطاء} = ١٠٠ - \frac{(\text{أخطاء التلاميذ} - \text{الأخطاء التي رصدها المعلم}) \times ١٠٠}{\text{مجموع أخطاء التلاميذ}}$$

والجدول (٢) يبين درجات الطلاب المعلمين في رصدهم الأخطاء وتصنيفها .

جدول (٢) درجات الطلاب المعلمين في رصد أخطاء التلاميذ الإملائية والنحوية وتصنيفها

المسلسل	الإملاء	النحو	التصنيف
١	٩٥	٩٥	٩٥
٢	٩٥	٩٥	٩٥
٣	٨٩	٨٠	٧٥
٤	٩٥	٩٥	٩٩
٥	٧٥	٧٥	٧٥
٦	٦٨	٦٨	٧
٧	٨٠	٨٠	٢٥
٨	٩٠	٩٠	٩٥
٩	٨٥	٧٤	٢٠
١٠	٨٥	٨٥	٦٠
١١	٩٠	٩٠	٦٠
١٢	٨٨	٧٧	٥
١٣	٨٨	٧٠	٥
١٤	٧٥	٨٥	٢٠
١٥	٩٠	٩٠	٩٥
١٦	٩٠	٩٠	٩٥
١٧	٩٠	٩٠	٩٠
١٨	٨٠	٧٥	٤٠
[illegible]	٨٠	٧٥	٦٠
٢٠	٨٠	٧٥	٤٠
٢١	٨٠	٧٥	٧٠
٢٢	٩٥	٩٥	٩٠
٢٣	٩٠	٩٠	٣٠
٢٤	٧٠	٥٠	٣٠
٢٥	٨٥	٨٥	٩٠
٢٦	٩٠	٩٠	٨٠
٢٧	٩٨	٥٠	٩٠
٢٨	٨٥	٨٥	٨٥
٢٩	٩٠	٩٠	٩٥
٣٠	٩٥	٩٥	٩٠
٣١	٧١	٥٥	٥
٣٢	٩٩	٧٥	٥
٣٣	٨	٩٣	٩٠
٣٤	٩٧	٩٦	٩٥
٣٥	٩	٨٧	١
٣٦	٨	٥	٧
٣٧	٩٢	٧٥	٥
٣٨	٥	٧٥	٥
٣٩	٩٠	٩٠	٨٠
٤٠	٧٠	٥٠	٥
٤١	٩٥	٩٥	٨
٤٢	٨٣	٦٤	٧٥
٤٣	٨٥	٧٤	٧٣
٤٤	٦٨	٩٠	٨
٤٥	٨٥	٩٥	٩١
٤٦	٩٨	٩٩	٩٥
٤٧	٩	٨٧	٩
٤٨	٨٩	٧٥	٢٥
٤٩	٧٤	٧	٧٣
٥٠	٥	٦٧	٥
٥١	٩٠	٩٠	٨٠
٥٢	٨٣	٦٤	٧٥
٥٣	٨٥	٧٤	٧٣
٥٤	٦٠	٨٥	٨
٥٥	٨٠	٩٠	٩٥
٥٦	٩٨	٩٩	٩٥
٥٧	٨٨	٨٧	٩٥
٥٨	٩٠	٧٠	٢٥
٥٩	٥٧	٤٧	٧٥
٦٠	٥٠	٧٠	٢٥

يتضح من الجدول أن جميع الطلاب المعلمين يخطئون في تحديد الأخطاء الإملائية والنحوية ، كما أنهم يخطئون أيضاً في تصنيف الأخطاء الكتابية ، وأن نسبة ٤٣ ٪ منهم فقط قد حصلوا على ٨٠ ٪ وما فوق في تصنيف الأخطاء النحوية والإملائية فقط وهذا يعني أن ٥٧ ٪ منهم يصنف الأخطاء اللغوية تصنيفاً خاطئاً ، ونتوقع بعده أن يكون تحضير الدرس غير مناسب لمقابلة حاجة التلاميذ اللغوية .

ويتضح أن عدداً من الطلاب المعلمين تصل نسبتهم إلى ٥٦ ٪ قد نالوا درجة ٨٠ ٪ وما فوق في تحديد الأخطاء النحوية ، علماً بأن جميعهم قد أخفقوا في تحديد تلك الأخطاء بدون خطأ وهذا يعد مؤشراً على سبب من أسباب استمرار التلاميذ في أخطائهم ، كما يعد ذلك مؤشراً على عدم الكفاية اللغوية لنسبة كبيرة من الطلاب المعلمين .

ولإعطاء فكرة شاملة عن مستوى الطلاب المعلمين في تحديد الأخطاء وتصنيفها تم حساب متوسطات الدرجات والانحراف المعياري .

جدول (٣) متوسطات درجات الطلاب المعلمين في تحديد الأخطاء الإملائية والنحوية وتصنيفها ، والإنحراف المعياري

	عدد المفحوصين	المتوسط	الانحراف المعياري
الأخطاء الإملائية	٦٠	٨٣ر٨	١١ر٢١
أخطاء النحوية	٦٠	٨٠ر٥	١٣ر١٧
تصنيف	٦٠	٦٦ر٨	٢٥ر٦٩

يتضح من الجدول أن متوسطات الدرجات في تحديد الأخطاء الإملائية والأخطاء النحوية منخفضة نسبياً إذ أنها تشير إلى أن الطلاب المعلمين تصل نسبة اخطائهم إلى ما يقرب ٣٠٪ في تحديد أخطاء التلاميذ . وهذا يعني أن تلاميذهم في المستقبل سيفتقرون أمامهم إلى التغذية الرجعية الخارجية Extrinsic Feedback اللازمة لتوجيههم وتعليمهم . ومما يؤكد هذا أن متوسط الدرجات في تصنيف أولئك الطلاب للأخطاء قد وصل إلى (٦٦٫٨) وهذا مؤشر على عدم دراية الطلاب المعلمين بأنواع الأخطاء ومن لا يعلم شيئاً عن العلة لا يمكنه علاجها ، ولكن هذا لا يعني أن جميع الطلاب مستواهم منخفض ، بل فيهم من لا تتجاوز نسبة أخطائه في تحديد الأخطاء (١ ٪) ، كما أن تصنيف بعضهم للأخطاء يصل إلى دقة (٩٩ ٪) وهذا نرى أن قيمة الانحراف المعياري عنه . إذ بلغت ١١٫٢١ في تحديد الأخطاء الإملائية ولعل سبب ذلك هو تعدد مستويات الطلاب المعلمين أكاديميا ، كما أن الانحراف بلغ قيمة ١٣٫١٧ في تحديد الأخطاء النحوية وبلغ قيمة ٢٥٫٦٩ في تصنيف الأخطاء

وكل ذلك يشير إلى حدة الفروق بين الطلاب المعلمين في أدائهم اللغوي(١) ، كما ينعكس في التصحيح وهذه الفروق تعود إلى أسباب عديدة منها الانتباه والخبرة والاهتمام ، بل أهمها التحصيل الدراسي المصدر الرئيسي للتغذية الرجعية الذاتية(٢) ، التي تساعد الفرد منهم على تحديد الأخطاء وتصنيفها

٢ ـ طبيعة التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين

اجري تحليل نتائج اختبار التفكير الناقد باستخدام « الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية » Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) بواسطة أجهزة الحاسب الخاصة بجامعة أم القرى . وقد جاءت النتائج كما يلي :

---

(١) Performance

(٢) Intrinsicfeedback

جدول (٤) متوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية لاختبار التفكير الناقد

مكونات التفكير الناقد	عدد المفحوصين	المتوسط	الانحراف المعياري
معرفة الافتراضات	٦٠	٢٠	٢ر٣
التفسير	٦٠	١٩	٤ر٣
تقويم المناقشات	٦٠	٢١	١ر٣
الاستنباط	٦٠	٢٠	٦ر٣
الاستنتاج	٦٠	٨	٨ر٣
المجموع	٦٠	٨٨	٧ر١٠

يتضح من الجدول أن جميع متوسطات الدرجات تتجاوز ٦٥ ٪ من الدرجة القصوى المخصصة لكل اختبار فرعي من اختبارات التفكير الناقد ، ماعدا متوسط الخاص بالاستنتاج حيث إن درجات الطلاب المعلمين منخفضة فيه بشكل عام وذلك لاختلاف طبيعة هذا الاختبار الفرعي* .

* ذكر واضعا الاختبار (٧ ، ٣١) ان الاختبار الفرعي الخاص بالاستنتاج جاءت نتائجه من حيث موضوعها النسبي وارتباطه بالاختبار الكلي منخفضة وقد تأكد الباحث من ذلك حيث وجد أن ارتباط الاختبارات الفرعية بالدرجة الكلية للاختبار - بعد تطبيقه على الطلاب المعلمين - هي على التوالي (٦١ر٠ - ٦٩ر٠ - ٦٣ر٠ - ٦٩ر٠ - ٤٣ر٠) في حين أن تلك الارتباطات كانت عند تقنين الاختبار لدى واضعيه (٦٣ر٠ - ٦٢ر٠ - ٦٢ر٠ - ٦٥ر٠ - ٤٨ر٠)

كما يلاحظ أن جميع المتوسطات متقاربة في قيمتها . وهذا يعني أن الطلاب المعلمين لديهم القدرة على معرفة الافتراضات بنسبة تؤهلهم لفحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما ، أي أن الطلاب المعلمين بإمكانهم ، لو كانت كفاياتهم اللغوية عالية ، أن يحددوا الأخطاء اللغوية وتصنيفها . والطلاب المعلمون قادرون على التفسير أيضاً ، أي أنهم قادرون على تفسير أسباب وقوع التلاميذ في الأخطاء اللغوية ، وهم باحتكاكهم بالتلاميذ يستطيعون تمييز أخطاء السهو وأخطاء اللبس والأخطاء الناجمة عن عدم كفاية التلاميذ لغوياً وهلم جراً والطلاب المعلمون قادرون إلى درجة تفوق المتوسط على تقويم المناقشات ، أي أنهم يمكنهم تحديد مطالب التعلم في ضوء تصحيحهم لكتابات التلاميذ وهم قادرون إلى حد معقول على الاستنباط ، أي أنهم من خلال استقراء أخطاء التلاميذ اللغوية يمكنهم تحديد كيفية مقابلة مستويات التلاميذ في التدريس والطلاب المعلمون يفتقرون إلى حد بعيد إلى القدرة على الاستنتاج التي تجعلهم قادرين على تقويم التلميذ وتحديد ما يحتاجه من مهارات ومعلومات لغوية

العلاقة بين التحصيل الدراسي وتحديد الأخطاء

لدراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي وتحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها حسب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في تحديد الأخطاء وبين المعدل التراكمي جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٥)

جدول (٥) العلاقة بين التحصيل الأكاديمي وتحديد الأخطاء وتصنيفها

	الأخطاء الإملائية	الأخطاء النحوية	النص
المعدل التراكمي	٠٩ر٠	٠٨ر٠	٠٤ر٠

يتضح من الجدول أن معامل الارتباط منخفض جداً وغير دال احصائياً وهذا لأن العلاقة ليست خطية بين التحصيل الدراسي وتحديد الأخطاء وتصنيفها لدى أفراد العينة ، نظراً لعدم تجانس أفرادها من حيث التحصيل الأكاديمي وهو

يدعونا إلى فحص تلك العلاقة لدى المتفوقين منهم ، أي من يزيد معدلهم التراكمي على ٣ .

حدول (٦) العلاقة بين تحديد الأخطاء وتصنيفها وبين التحصيل الدراسي المرتفع

	تحديد الأخطاء * الاملائية	تحديد الأخطاء * النحوية	التصنيف
المعدل التراكمي	٠٫١٤	٠٫٢٣	٠٫٤٠

يتضح من الجدول أن تحديد الأخطاء يرتبط ارتباطاً موجباً دالاً احصائياً بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعلمين الذين يزيد معدلهم التراكمي على (٣) نقاط

ولكننا نجد مع ذلك أن معامل الارتباط منخفض نسبياً لأن بعض هؤلاء الطلاب يخطئون أيضاً في تحديد الأخطاء الإملائية والنحوية إذ أن بعضهم تصل نسبة اخطائه إلى ٥٠ ٪ وفي تصنيف الأخطاء تصل درجات بعض منهم إلى ٣٠ ٪ ، أي نسبة خطأ تصل إلى ٧٠ ٪ وهذا ناتج عن عدم دقة هؤلاء الطلاب في تصنيف الأخطاء حسب مباحثها اللغوية

وكل ما سبق يشير إلى أن الطلاب المعلمين يحتاجون إلى مزيد من التدريب على تحليل الأخطاء اللغوية وتحديدها وتصنيفها لأن معدلهم التراكمي لا يشير بأي حال إلى مدى تمكنهم من تحديد الأخطاء اللغوية .

٤ ـ العلاقة بين التفكير الناقد وتحديد الأخطاء اللغوية :

لدراسة علاقة التفكير الناقد بتحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها حسبت معملات الارتباط بين درجات الطلاب المعلمين في التفكير الناقد واختباراته الفرعية الخمسة وبين درجاتهم في تحديد الأخطاء وتصنيفها .

جدول (٧) العلاقة بين التفكير الناقد وتحديد الأخطاء وتصنيفها

	معرفة الافتراضات	التفسير	تقويم المناقشات	الاستنباط	الاستنتاج
تحديد الأخطاء الإملائية	٠٧ر٠	١٠ر٠	٠١ر٠	٠٦ر٠	٠٠٦ر٠
تحديد الأخطاء النحوية	٠٦ر٠	٢٤ر٠	٠١ر٠	٠٥ر٠	٠٧ر٠
التصنيف	٢١ر٠	١٨ر٠	١٤ر٠	١٨ر	١٧ر٠

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين التصنيف وبين اختبارات التفكير الناقد موجبة في حين أن معاملات الارتباط بين تحديد الأخطاء وبين الاختبارات ضئيلة ما عدا الارتباط بين التفسير وتحديد أخطاء النحو والسبب في انخفاض معاملات الارتباط هو أن طبيعة العلاقة بين تلك الأبعاد غير خطيه . لأن الطلاب المعلمين غير متجانسين في مستوى التحصيل ولو أننا حسبنا تلك العلاقة لدى الطلاب ذوي المعدل التراكمي (٣) أو ما فوق لوجدنا أن العلاقة بين التفكير الناقد والتصنيف (٢٧ر٠) ذات دلالة احصائية كما أن العلاقة بـ تحديد الأخطاء والاختبارات الفرعية ستكون على النحو التالي

جدول (٨) العلاقة بين الاختبارات الفرعية للتفكير الناقد وبين تحديد الأخطاء وتصنيفها لدى الطلاب المعلمين ذوي التحصيل الدراسي المرتفع

	معرفة الافتراضات	التفسير	تقويم المناقشات	الاستنباط	الاستنتاج
تحديد الأخطاء الإملائية	٠٤ر٠	٢٩ر٠	٢٢ر٠	٠٩ر٠	٠٠٥ر٠
تحديد الأخطاء النحوية	١٢ر٠	٣٠ر٠	٢٨ر٠	٢١ر٠	٠٦ر٠

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط قد زادت فيما عدا [illegible] الاستنتاج .

وكل ما سبق يشير إلى أن الطلاب المعلمين ذوو تفكير ناقد بدرجة معقولة ، إلا أن كفاياتهم اللغوية غير متجانسة وتوجد بينها فروق حادة جعلت المتفوقين دراسياً منهم أقدر على تحديد الأخطاء وتصنيفها بصورة عامة . كما أن العلاقة بين التفكير الناقد وتحديد الأخطاء كانت علاقة ضعيفة ، مما يدل على أن التفكير الناقد عامل مساعد لذوي الكفاية اللغوية العالية على تحديد الأخطاء وتصنيفها وهذا يعني أن الكفاية اللغوية تعد أولى متطلبات الحكم على الأداء اللغوي للتلاميذ .

واتضح من نتائج البحث أن المستوى التحصيلي للطالب المعلم لا يشير إلى دراية بتحديد الأخطاء وتصنيفها ، بل أن هذه المهارات تحتاج إلى الخبرة والدربة . ومع ذلك فإن المستوى التحصيلي المرتفع يساعد احمالاً على تحديد الأخطاء وتصنيفها

وقد اتضح من نتائج البحث أيضاً ان الإختبار الفرعي للتفكير الناقد (الاستنتاج) الذي استخدم يحتاج إلى إعادة دراسة من قبل المتخصصين في القياس والتقويم النفسي لتحديد طبيعة وتطويره لزيادة اتساقه مع الاختبار كله .

عاشراً ـ التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي :

١ ـ أن تتاح فرصة لتدريب الطلاب المعلمين للغة العربية على تحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها وأن يكون نجاحهم في ذلك بدرجة ٨٠ ٪ شرطاً لتخرجهم .

٢ ـ أن يعاد النظر في اختبار « الاستنتاج » الذي يعد الفرع الخامس من اختبار « التفكير الناقد » وذلك لدراسة طبيعته وما ينطوي عليه من مطالب لحله ، وذلك لتطويره وزيادة نسبة اتساقه مع الاختبار كله .

ويقترح الباحث ما يلي :

ـ أن تكون الكفاية في تحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها معياراً من معايير

١ - الحكم على أداء الطالب المعلم للغة العربية في التربية العملية وطرق تدريس اللغة العربية .

٢ - أن يتم الحكم على تحضير الدرس اللغوي على ضوء الأخطاء التي حددها وقام بتصنيفها الطالب المعلم للغة العربية

٣ - إجراء بحث لتحديد معايير الأداء اللغوي التي يتم بها تقويم الطالب المعلم .

٤ - إجراء بحث لدراسة علاقة التفكير الناقد بتحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها لدى معلمي مراحل التعليم العام وللذين قضوا خمس سنوات أو أكثر في الخدمة .

٥ - إجراء بحث لوضع استمارة توضح البيانات الشخصية ومدى النمو اللغوي للتلميذ Individual Profile Sheet وذلك لمساعدة المعلم وأولياء الأمور على تعرف مدى نمو كتابات التلميذ اللغوية وما يحتاج إليه لغوياً

٦ - وضع نظام لضبط ومتابعة تنمية كتابة التلميذ اللغوية

٧ - إجراء دورات تدريبية للمعلمين لتنشيط كفاياتهم في تحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها وتحضير الدروس على ضوئها

٨ - تدريب المشرفين التربويين على متابعة رصد المعلمين لنمو تلاميذهم اللغوي كما يتمثل في نقصان أخطائهم اللغوية

* * * *

المراجع

١ - أبو حطب، فؤاد، آمال صادق: علم النفس التربوي، الأنجلو المصرية سنة ١٩٨٠ م، ط ٢

٢ - الحميد، صالح عبدالله «نمو التحصيل اللغوي في كتابات تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة الطائف» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بمكة جامعة أم القرى ١٤٠٩ هـ

٣ - حسبي، عوض حسن «الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات الصف الثالث بمدينة جدة»، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الملك عبدالعزيز، كلية التربية، المملكة العربية السعودية ١٤٠٠ هـ، ١٩٨٠ م

٤ - زهران، البدراوي «الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية (رقم ٥) جامعة أم القرى معهد اللغة العربية، مكة المكرمة، (د ت)

٥ - شحاته، حسن سيد حسن «الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية تشخيصها وعلاجها»، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، القاهرة ١٩٧٨ م

٦ - سمير الخضري الشيخ «بعض العوامل التي تحدد بناء الاستجابة في المواقف التعليمية»، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٦١ م

٧ - فاروق عبدالسلام، ممدوح سليمان، كشف حسن التفكير الناقد، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، كلية التربية

٨ - القرشي، محمد حامد «تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، وتحديد أسباب بمدينة الطائف» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية بمكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ١٤٠٦ هـ، ١٩٨٦ م

٩ - لطفي، محمد قدري «اللغة العربية»، في محاضرات الموسم الثقافي، جامعة الرياض، اللجنة الثقافية والسنة الأولى (١٣٩٣ هـ - ١٩٧٣ م) ص ٧١

١٠ - خاطر، محمود رشدي وآخرون «الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، مطابع سجل العرب القاهرة، ١٩٨٤ م، ص ٢١٣.

١١ - الناقة ، محمود كامل : الأخطاء عند طلاب قسم اللغة العربية بكليات التربية جامعة أم القرى ، قسم البحوث التربوية والنفسية بكلية التربية بمكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية ، ١٤٠١ هـ - ١٩٨١ م

12 Biehler, Robert F. Psychology Applied to teaching. Houghton Mifflin Co. U. S. A. 1978

13 Deighton, lee C. (ed) The Encyclopedia of Education, Mecmillan Co. & Free Press. U. S. A. 1971. Vol. III

14 Finocchiaro, M. « The Foreign Language Learner. A Guide for Teachers », Regents Publishing Co. Inc. N. Y. 1973

Lavelle, M. La Parole et la pensee. L. artisan du livre, Paris. N. d. p. 95.

Mann, Philip H. et al. Handbook in Diagnostic. Prescriptive Teaching, Allyn & Bacon, Mass. 1979. Sec. ed. p. VII

Politzer, R. L. Foreign Language Learning, prentice Hall Inc. N. Y. 1970

Yalden Janice. Principles of Course Design for Language Teaching, Combridge University press. N. Y. 1978

0 Ysseldyke, J. E. etal. « Diagnostic. Prescriptive teaching. Two models » Exceptional Children. 41

Zanden, James W. Vander et al. Educational psychology in Theory and Practice. Random House. N. Y. 1984 (2 nd ed)



دراسات في :

العلوم التطبيقية

ملخص البحث

استهدف هذا البحث دراسة تأثير تلوث الماء ودرجة الحرارة على نمو ومعدل بقاء بعض حيوان السعيروما سيرانم الذي يعيش في بحيرة المساح (الملوثة) بالاسماعيلية وبحيرة درو (النظيفة) بالفيوم كوسيلة بيولوجية لقياس درجة تلوث الماء بدلا من الطرق الكيميائية المستخدمة وقد أكدت الدراسة لأول مرة نجاح نمو بيض هذا الحيوان خارج جسم الحضن بالاناث . كما وأثبتت هذه الدراسة امكانية استخدام نمو البيض ومعدل بقاءه خارج جسم التحضين كمؤشر لقياس تلوث المياه . حيث وجد أن حجم ونسبة بقاء البيض والمراحل الجنينية أقل بكثير عندما ينمو البيض في الماء الملوثة من حجمه ونسبة بقاءه عندما ينمو في الماء النظيفة

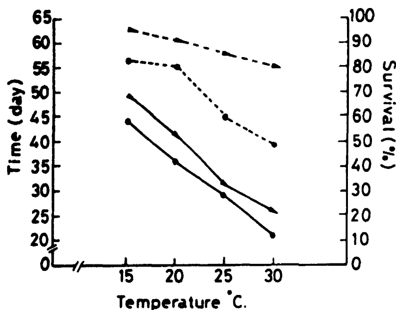


Fig. (5). Average time in days for stage A to develop to stage E
Lake Timsah eggs in Lake Timsah water (●—●). Lake Timsah eggs in Qarun water (▶—▶). **Percentage survival** to E stage for A satge eggs from Lake Timsah In Lake Timsah **Water (▶—▶) and from Lake Timsah in Lake Qarun Water** (●—●)

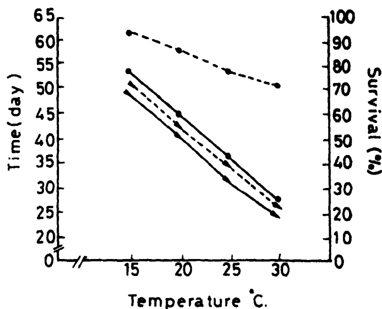


Fig (4) Average time in days for stage A eggs to develop to satge E. Lake Qarun eggs in Lake Qarun water (●—●). Lake Qarun eggs in Lake timsah water (➤—➤) Percentage survival to E stage for A stage eggs from Lake Qarun in Qarun water (●—●) and from Lake Qarun in Timsah water (➤—➤).



Fig. (3) Marsupial stages D-F

A. stage C shedding membrane (arrow) to reveal stage D with free appendages

B. stage D appendages covered in closely-fitting membrane

C. stage E showing setoe body and appendages (arrows). It is as this stage the juvenile leaves the marsupium to freeliving

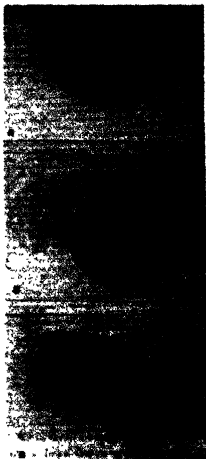


Fig (2) Marsupial stages A-C

A. Stage A showing two membranes (arrows)

B Stage B showing one membrane (arrow and clft yolk mass.

C. Stage C with its comma shape surrounded by a membrane (arrow)

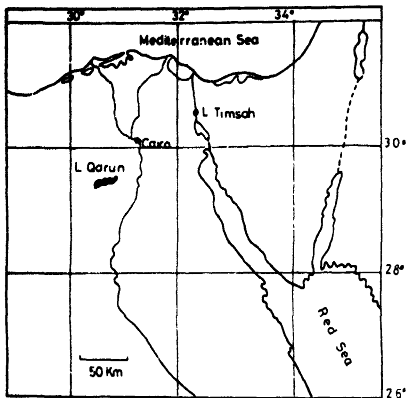


Fig (1) Map of Egypt showing the location of Lake Qarun and Lake Timsah

	S‰	pH	NO_3	Cl	Cu	Pb	DO	BOD	Temp	P	Hard.	
Min	19.34	7.4	0.12	11.0	0.01	0.1	8.5	1.5	16	0.45	1000	A
Max	36.5	9.1	0.70	20.7	0.01	0.2	9.4	6.4	33	0.70	4000	A
Mean	29.90	8.0	0.21	13.0	0.05	0.15	9.0	3.6	25.5	0.49	2794	A
Min	29.36	7.8	0.01	16.8	0.01	0.20	4.5	2.1	15.0	0.60	2000	B
Max	30.70	[illegible]	0.85	23.7	0.20	0.35	8.0	7.5	30.5	0.85	4500	B
Mean	[illegible]	8.1	0.38	20.2	0.15	0.25	6.6	5.5	22.4	0.58	3311	B

Table (1) Mean values and selected variables waters from Qarun (A) and Lake Timsah (B) during the period from September 1982 to August 1985

	Lake Qarun		Lake Timsah	
	Eggs	Embryo	Eggs	Embryo
	Size (mm)		Size (mm)	
A	0.632	0.598 ± 0.001	0.609	0.592 ± 0.001
B	0.671	0.632 ± 0.001	0.643	0.603 + 0.001
C	0.792	0.779 ± 0.001	0.709	0.688 0.001
D	0.953	0.950 ± 0.001	0.884	0.882 0.001
E		0.959 ± 0.001	-	0.952 ± 0.001

Table (2) Eggs and Embryo sizes of *Sphaeroma serratum* collected from lake Qarun and Lake Timsah

[illegible], A.P.M. (1976). Effects of pollution of aquatic organisms University press, 193 pp .

[illegible], T.R and Holdich, D.M. (1986). The acute lethal toxicity of heavy metals to peracarid crustaceans (with partacular reference to freshwater asellids and gammarids). *Water Res* 20 1137-1147

Naguib. M. (1958). Studies on the ecology of Lake Qarun Part I *Kieler meeresfosch.* 14 (2)· 187-227

Naguib, M. (1961). Studies on the ecology of Lake Qarun Part II *Kieler Meeresfosch.* 14 (2) 94-131

Pore, F.D. (1971) One hundred years of Suez Canal a century of Lessepsion migration. retrospect and view points *Sysemic Zoology* 20 138-159

Saliba, L.J. and Krzyz, R M (1976) Effect of heavy metals on hatching of brineshrimp *Mar poll Bull* 71 181 182

Savage, A A (1982) The survival and growth of *Gammarus tigrinus* Sexton *(Crustacea Amphipoda)* in relation to the salinity and temperature *Hydrobiologia*, 94 201 212

Stebbing, A R D (1979) An experimental approach to the determinants of biological water quality *phil Trans R Soc Lond B* 285 465-481

Sutcliffe, D W (1978) Water chemistry and osmoregulation in some arthropods, specially Malacostraca Report *Freshwater Biol Assoc* , 46 57-69

Tolba, M R and Holdich, D M (1981) The effect of water Quality on the size and fecundity of *Asellus aquaticus (Crustacea Isopoda)* *Aquatic Toxicology*, 1 101 112

Vernberg, F J and Vernberg, W B (1974) Pollution and physiology of marine organisms *Academic press*, 492 pp

Vernberg, F.J , Calabrese, A, Thurberg, F P and Vernberg, W B (1977) Phsysiology responses of marine biota to pollutants *Academic press* 462 pp

Ushakov, B.P (1977) The environmental temperature and physiological polymorphism of population Part 4 The effect of heat acclima tion on the intensity and the genetic effectiveness of selection caused by heating. *J Therm Biol* , 2 177-182

REFERENCES

Alabster, J S , Herbert, D W H. and Hemens, J. (1957). **The survival of rainbotrout** ***(Salmo gairdneri)*** **and perch** ***(Perca fluviatilis)*** **at various concentrations of dissolved oxygen and carbon dioxide.** *Annal of appl Biol.* 45, 177-188 .

Aston ,R J and Milner, A G P. (1980) **A comparison of population of the isopod** *Asellus aquaticus* **above and below power station in organically polluted reaches of the River Trent.** ***Freshwater. Biol*** 10 1 14

Conner P M (1972) Acute toxicity of heavy metals in some marine larvae. *Mar poll Bull* 3 190-192

Harrison K (1984) The morphology of the sphaeromatid brood pouch *(Crustacea Isopoda Sphaeromatidae) Zool J Linn Soc* 82: 363 407

Harvey C E (1969) Breeding and distribution of *Sphaeroma (Crustacea Isopoda)* in Britain *J Anim Ecol* 38 339-406

Hoestlandt H (1955) Limite nordique de l'extention d'um Crushtance marine de la lunalusitanienn *Hebdomadaires de l Academie de Science Paris* 240 683 685

Holdich D M (1968) Reproductive growth and bionomics of *Dynamene bidentata (Crustacea Isopoda) J Zool Lond* 172 137-153

Holdich D M and Tolba M R (1985) On the occurence of *Sphaeroma serratum (Isopoda Sphaeromatidae)* in an Egyptian inland salt lake *Crustaceana E J Brill Leiden,* 49 (2) 211-214

Hunn J B (1969) Chemical composition of rainbow trout urine following acute hypoxic stress *Trans Amer Fish Soc* 89 20-22

Kristofferson R Broberg S and Oikari A (1973) **Physiological effects of a sublethal concentration of phenol in the pike** ***(Esox lucius*** **L) in** pure brackish water *Annales Zoologici* ***Fennici,*** **10, 392-397 .**

Loshin G M (1984) Life cycle and growth of ***Sphaeroma serratum*** *(Crustacea Isopoda)* at different habitats with **special reference** to the effect of some **physicochemical parameters.** ***M. Sc. Thesis.*** Zagazig University, Egypt

Lomez R (1966) **Comparison morphlogique, biologiqueet de quelques** especes due genere ***Sphaeroma latreille*** **Isopodes Flabelligers.** *Arch Zool Exp Genat* **107 (4)· 469-668 .**

[illegible] pollution and temperature that they behave in the same [illegible] i.e. the rate of development increases with temperature and [illegible] pollution but survival decreased (see Ushakov, 1977, Tolba and Holdich 1981; Martin and Holdich, 1986; etc., for *isopoda*. Sutcliffe 1978; Savage, 1982; Martin and Holdich, 1986 for *Amphipoda*) . This suggested that the eggs, embryos as well as adults compensate in some way for the stress imposed upon them by polluted water and higher temperatures by developing and growing at a faster rate . This has resulted in *S serratum* having a wide geographical distribution (Hoestlandt, 1955, Lejuez, 1966, Harvey 1969, Holdich and Tolba, 1985), and a wide range of habitats-even those which are grossly polluted

The methods used in the experiments outlined in this paper were relatively straightforward and needed little attention. As long as the water was filtered prior to use and dead embryos were removed regulary, infection by fungi was not a problem. Using such technique should allow the use of eggs from *S serratum* to assess the quality of water from natural sources by comparing the survival and developmental rate of eggs from clean water with those of eggs from the test medium

Eggs taken from ovigerous females collected from Timsah water developed well when maintained in water from Qarun lake . Survival is significantly higher than those maintained in Timsah water at all experimental temperatures ($P< 0.001$) (Fig. 5) . The average times required for development from stage A to E maintained in Qarun water at each temperature level tested were significantly longer than those maintainted in Timsah lake water ($P< 0.001$) .

Eggs taken from ovigerous females collected from Qarun lake water and maintained in water from Timsah lake develop faster at all temperatures in comparison to those maintained in water from Qarun lake and survival were significantly lower ($P< 0.001$) (Fig. 4) .

DISCUSSION

The results show clearly that water quality and temperature had an effect on the developmental rate and survival of *Sphaeroma serratum* eggs and embryos when maintained *in vitro*. The rate of development of Qarun lake eggs maintained in water from Qarun lake was significantly higher ($P<0.001$) than that of eggs from Timsah lake maintained in their home water at all experimental temperaturs (15, 20, 25 and 30°C). Eggs from Timsah lake ovigerous females showed different trends in developmental time from stage A to E and survival, in both Timsah and Qarun lakes. However eggs from Timsah lake females were able to withstand higcher temperature, better, when maintained in Qarun lake water. These observations indicate that in natural waters pollution may have an inhibitory effect on development of *S.serratum* eggs. It is interesting to note that , the eggs from Timsah lake survived better in Qarun lake water . This was more pronounced at higher temperature, and suggested that the Timsah lake eggs became quickly acclimated to temperature probably as a consequence of previous thermal history (Lashin, 1984). Hoestalndt (1955) found that low temperatures inhibit ovarian development of *S.serratum*. Harvey (1969) found that *S.serratum* has a short breeding period restricted to the warmest months of the year. It looks that from the previous work on the crustacean organisms and their behaviour

[illegible] stage the embryo straightens out and the eyes become visible. At the shedding of the outer membrane , the appendages are released (Fig. 3A) . Stage D is more isopod-like in form and the yolk mass gradually becomes reduced. At this stage it is clear that the embryo is [illegible] in yet another, closely-fitting membrane, so that setae are externally visible beneath. At the moult to stage E this outer membrane is shed to reveal a minature sphaeromatid with clearly visibe setae (Fig. 3B) . The Yolk mass has been used up by this stage and hindgut may be visible if animal has been consuming any debris in the marsupium. Stage E juveniles do not have their full complement of appendages when they emerge from the marsupium but gain the seventh pair over the next two post-marsupial moults

In Vitro development of eggs and embryo

Eggs from ovigerous females collected from both lakes developed from stage A through stage E outside the marsupium Stage E juveniles maintained in this manner develop into normal adults The size of eggs and embryos varies from one stage to another, i.e., the mean diameter of eggs and size of embryos increase with the stage of development Mean diameter of stage A egg is 0.621 ± 0.001 mm while stage E is 0.959 ± 0.001 mm (Label 2)

Development of eggs *in-vitro* at different temperatures

Generally, survival of S serratum eggs outside the marsupium of ovigerous females collected from both lakes decreased with increasing temperature (Figs. 4 and 5) On the other hand survival is high for eggs taken from ovigerous females collected from the clean water (Qarun lake in clean water at 15, 20 25 and 30°C) if it is compared with the same eggs maintained in Timsah water The period of development from stage A to E decreases from an average of 45.25 days at 15 °C to 32.33 days at 30°C (Fig 4)

Eggs taken from ovigerous females collected from Timsah lake and maintained in Timsah water exhibited lower survival and shorter developmental times than eggs taken from ovigerous females collected from Qarun lake and maintained in Qarun water (Figs. 4 and 5) at all temperature tested .

embryos were staged A-E after Holdich (1968) for a marine isopoda. The early stage eggs were transferred to sterile plastic petri dishes after being washed several times with filtered Qarun lake organisms and debris. Each petri dish contained 15-20 ml of filtered water from either Qarun lake or Timsah lake. Ten early stage eggs were placed in each petri dish after being acclimated at each experimental temperature (15, 20, 25 and 30 °C). The water was not aerated but changed every 24 hrs. At that time dead embryos were removed, counted and the developmental stages and size of embryos were determined under a dissecting microscope.

water analyses were carried out in the same method described in Tobla and Holdich (1981).

RESULTS

Developmental stages of *S.serratum* eggs

Eggs and early stages of *S. serratum* take place within investigations of the ventral body wall of the ovigerous females (Harrison, 1984). There are no larval stages. Eggs pass through a number of characteristic stages, each separated by the shedding of an outer membrane, until the embryo changes to a form which resembles the adult, then they are released from these investigations to the marsupium of the ovigerous females .

In order to make clear the stages used in the experiments they are shown in Figures 2 and 3.

Stage A is the newly deposit eggs and characterised by two clear membranes and undifferentiated germ band (Fig. 2A) . The duration of this stage is short and consequently , it is often overlooked by workers. The most external membrane is shed to give rise to stage B which therefore has one membrane. The germinal epithelium on the ventral side of the yolk mass is clear (Fig. 2B) . Stage C is characterised by its comma-like shape and by the clearly distinguishable appendages below an membrane (Fig . 2C) . Towards the end

measure the quality of the water which the animal live in. However, the use of the initial stages of the life cycle of the aquatic organisms to measure the quality of the water, will be much more accurate than the adult stages (Conner, 1972; Salbia and Krzyz, 1976)

Sphaeroma serratum occurs in a wide variety of habitats and it is very tolerant to dissicating conditions and can tolerate polluted water (Holdich and Tolba, 1985) Fortunately, *S serratum* was found in large numbers at two salt lakes in Egypt Timsah lake and Qarun lake These two lakes varies from pollution point of view Qarun lake is relativelly clean lake whereas Timsah lake is polluted one (Naguib 1958; 1961; pore 1971)

The present study was undertaken to investigate the effects of water quality and temperature of the developmental rate and survival of *S.serratum* eggs As *S serratum* breeds, its developing eggs are held in an external brood pouch through which a current of water passes, here the embryos are subjected to the same environmental conditions as the adult The present experiments were initially carried out to determine if normal growth of eggs and embryos of *S serratum* could be achieved outside the marsupium and if this could be used as a bioassay technique for water quality

MATERIALS AND METHODS

Samples of *S serratum* were collected from two Egyptian salt lakes (Fig 1) exhibiting different degrees of water quality Qarun lake as it is located some distance from industrial development and domestic population Timsah lake, on the other hand, is a polluted lake it receives toxicants and hydrocarbones accidentally discharged from ships passing through the Suez Canal (Table 1)

Ovigerous females of *S.serratum* (5-7 mm in length) were removed from freshly collected samples and placed in a glass beakers containing 750 ml of filtered water from lake of collection, and acclimated for 24 hrs at 15, 20, 25 and 30 °C. prior to the experiments. After acclimation eggs were carefully removed from the marsupia of ovigerous females using a fine glass pipette. Eggs and

ABSTRACT

Sphaeroma serratum eggs were maintained in filtered waters from Timsah lake 15, 20, 25 and 30 °C. The rate of development and survival of eggs outside the marsupium of ovigerous females were affected by water quality and temperature. Developmental rate increases with increased temperature but survival decreases. Eggs from Timsah lake ovigerous females survived better in Qarun lake Timsah water. Eggs from ovigerous females from Qarun lake had a lower survival rate than eggs from Timsah lake water when both were maintained in Timsah water. The developmental rate of Qarun lake eggs was faster in Timsah lake water at all experimental temperatures.

Studying the development and survival of *S. serratum* eggs outside the marsupium of ovigerous females, using the method described in this present study might be a useful bioassay technique for measuring quality of the waters

INTRRODUCTION

Increasing attention has been given during the last decade to the protection of marine and freshwater aquatic environment against pollution both nationally and internationally. The presence or absence of certain species of fisb has been widely used as a biological indicator of the degree of pollution (Alabaster *et al*., 1957; Hunn, 1969, Kristoferson *et al*., 1973)

Recently, attention has been turned to measuremetn of sublethal effects of environmental conditions on aquatic organisms as these often give a better indication of the sensitivity of aquatic pollution to changes in the environment (Vernberg and Vernberg, 1974; Lockwood 1976, Vernberg *et al*., 1977; Aston and Milner, 1980; Tolba and Holdich, 1981) Stebbing (1979) has shown that the growth rate of in organism can effectively be used to measure water quality; Tolba and holdich (1981) showed also that the survival, body size as well as the fecundity of *Asellus aquaticus* can be effectively used as a tool to

Effects of Water Quality and Temperature on *In Vitro* Development and Survival of *Sphaeroma serratum* (*Crustacea: Isopoda*) Eggs

By

M.R.Tolba* and A.M.HIJJI**

* Dept. of Zoology, Faculty of Science, Zagazig University, Zagazig EGYPT

** Dept. of Biology, Faculty of Science, Umm Al-Qura University, Makkah K.S.A

Present Address :

Centre of Science and Mathematics
Taif, P.O.Box 1070
Saudi Arabia

• الدكتور / محسن رجب علي طلبه
• الاستاذ المساعد بالكلية المتوسطة بالطائف - قسم الاحياء. حاصل على الدكتوراه من جامعة نوتنجهام في المملكة المتحدة . متخصص في الدراسات البيئية والتلوث الحيواني .

• الدكتور / عدنان محمد عبد الله حجي
• الاستاذ المساعد بجامعة أم القرى - بمكة المكرمة - كلية العلوم التطبيقية - قسم الأحياء ، حاصل على الدكتوراه من جامعة نوتنجهام في المملكة المتحدة ، متخصص في الدراسات البيئية والتلوث الحيواني

دراسات في :

العلوم الاجتماعية

On the Notion of Subject and Verb in English Imperative Sentences: Review and Wiscussion

ملخص البحث باللغة العربية :

يتناول هذا البحث وضع الفاعل والفعل في بنية جمل الأمر في اللغة الإنجليزية وتـ الدراسة بأن هناك فاعلا إما ظاهرا أو مخفيا تقديره (أنت) ويستند هذا الرأي على الفرضية القائلة بوجود بنية أساسية لجمل الأمر من غير الفاعل أما بالنسبة لوضع الفعل في جملة الامر فتطرح الدراسة رأيا مغايراً للفرضية القائلة بأن البنية العميقة لجمل الأمر كافة تحتوي على فعل مساعد يفيد المستقبل يتم حذفه إلى جانب الفاعل (أنت) أثناء عملية اشتقاق جمل الامر السطحية . ويقوم هذا الرأي المغاير الذي يتبناه الباحث ويدعمه بمناقشات تعد الفرضية الأولى على أساس وجود جملتين متعاقبتين في البنية العميقة لجملة الأمر وباستخدام بعض القواعد التحويلية كالحذف والإبدال يتم حذف احدى هاتين الجملتين والابقاء على جملة الأمر فقط .

Stockwell, R. **Foundations of Syntactic Theory**, Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1977.

Stockwell, P. Schachter, and Barbara Partee **The Major Syntactic Structures of English**, Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1973

Strang, B.M.H. **Modern English Structure**, Edward Arnold Publishers, Ltd second edition, 1978.

Thorne, J.P. "English Imperative Sentences". **Journal of Linguistics**, 2. 1966.

REFERENCES

Akmajian, A and Frank Heny **An Introduction to the Principles of Transformational Syntax**, The MIT press, 1975.

Bolinger D "The Imperative in English", in **To Honor Roman Jakobson**, Mouton, the Hague, 1967.

Brame M **Arabic Phonology: Implications for Phonological Theory and Historical Semitic**, MIT dissertaion 1970

Chomsky N "The Logical Structure of Linguistic Theory", unpublished paper MIT 1955

Ibn Al Anbari A (d 1187) **Kitāb Al-insaf fi Masā'il Al-khilāf Bayna Al-nahawiyyīn Al-basriyyīn wa-l-Kufiyyīn**, 2nd edition, verified by M Abdul Hamid Cairo 1961

Jacobson B **Transformational Generative Grammar**, North Holland Linguistic Series 2nd revised edition, 1978

Katz J J and Paul M Postal "Semantic Interpretation of Idioms and Sentences Containing them", MIT **Quarterly Progress Report** No 70 Cambridge 1964

Kiparsky Paul "A Note on the English Imperative", unpublished paper, MIT 1963

Klima E S "Relatedness Between Grammatical Systems", **Language** 40 1, 20 1964

Lakoff G "Linguistics and Natural Logic" in **Semantics of Natural Languages**, eds., D. Davidson and G. Harman. Holland, Reidel: 1972.

Lees, R.B "On Passives and Imperatives in English", Gengo Kenkyu No 46 1964

Ross J "On Declarative Sentences", in **Readings in English Transformational Grammar**, eds R Jackobs and P Rosenbaum, Boston, Mass 1970

Sadock J M **Toward a Linguistic Theory of Speech Acts**, Now York: Academmic Press, 1974

Soames S and David Perlmutter **Syntactic Argumentation ans the Structure of English**, University of California Press, 1979.

NOTES

1 — a.b. and c. of this example. are taken from Stockwell et al (1973 643)

2 — This example is taken from Soames and Perlmutter (1977 18)

3 — This example is taken from Stockwell et al (1973 661)

4 — These examples are based on those of Stockwell et al (1973 663)

5 — This example is basically like that of Stockwell (1977 178)

6 — Jazm: is the jussive mood which lacks inflectional mood endings of the verb system, and is marked by sukūn (silence)

• • • •

(b) O derhal gideceğini soylüyor
he at once leave (ing) say

He says that you are leaving at once.

(c) Derhal git
at once leave

Leave at once

In this example the forms **git** and **gitmemi** are used in direct command and in the subordinate clause after a verb meaning command, respectively. The other form **gideceğine** is used in subordinate declarative clauses.

In view of the previous arguments and the supporting evidence in favor of a non auxiliary form of the imperative, I tend to consider the English imperative verb form an equivalent to the 'infinitive' which is 'base-generated'. Thus, a sentence of the form

73 Leave at once

is base-generated which originally derives form

74 I command you - you leave at once

with the base 'leave' generating the 'imperative'. Such a proposal might be plausible as a generalized hypothesis about the form of the imperative verb.

In conclusion, we have seen that the two basic issues of English imperatives were tackled through arguments, counter arguments, and supporting evidence. It was clear at the end that imperative sentences have the subject **you** in their underlying representation, nevertheless, the surface representation may appear with or without it. At the other end of the spectrum, the controversy over the form of the imperative verb was settled in favor of a SJC form of the verb that appears in the lower sentences of a higher imperative verb. The given pieces of evidence from Spanish, Arabic, and Turkish show that the special form of the verb in the lower sentence is identical or closely related to the form of the imperative.

a — The need to distinguish between the original form of the present (declarative) taxruj 'you leave' and its new form taxruj which suggests 'command' (i.e., imperative)

b — In Arabic, it has been established that if a three letter past tense is preceded by any of the letters ('a, na, ya, ta) it becomes a present, as a result the ta in taxruj was deleted as a present tense marker

Thus we end up with xruj 'leave' which violates a basic rule of Arabic writing, namely Arabic writing does not start with a sākin (silent letter) which imposes the addition of an initial connective alif (similar to a glottal stop ') to change the verb form into uxruj which has exactly the same form of the direct imperative verb uxruj mentioned above

The previous argument supports the claim that the form of the verb that occurs in subordinate clauses after a verb meaning I command is basically the same form of the true imperative Meanwhile, the other form xārijun (i e , sa-taxruju) (leaving will leave) in (71 b) above is used in subordinate clauses where there is only a sense of reporting not commanding This rules out the possibility of postulating an underlying auxiliary will in the derivation of the imperative verb

Brame (1970 197) subscribes to this hypothesis pointing out that "imperative forms in Arabic are identical to the imperfective forms with respect to the stem" Thus, taktub 'write' will drop the ta, leaving ktub, whereupon, a glottal stop and u (i in other environments) are inserted initially, giving 'uktub 'the command' Similarly, ta + nzil becomes nzil, then 'inzil, and ta + rkab becomes rkab, then 'irkab, 'get off' and 'get on' respectively, etc

Another evidence in support of the claim that the form of the imperative verb that appears in the lower sentence is identical to or closely related to the form of the imperative is drawn from Turkish

Turkish

72. (a) derhal	gitmeni	emrediyorum
at once	leave	command I

I command that you leave at once

The case of Arabic also provides strong evidence in support of the subjunctive occurring in the subordinate clause after a verb meaning 'I command.'

71. (a) āmuruka an taxruj fi-l-ḥāl
I command that you leave-(you) at once
I command you to leave at once/I command that you leave at once

cf (b) yaqūlu bi-annaka xārijun fi l-ḥāl
says-he that you (masc.) leaving at once
He says that you are leaving at once

(c) uxruj fi-l-ḥāl
leave-you at once
Leave at once

Now let us compare the forms taxruj, xārij, 'uxruj in the above example. It is obvious that taxruj occurs in the subordinate clause after a verb meaning 'I command', and this form has exactly the same meaning of the form that is used in the direct command. More important is that the form of the direct command 'uxruj is derived from taxruj, the underlying form of 'uxruj. How does this derivation come about?

According to Ibn Al-Anbāri (d. 1187), the form of the true imperative verb 'uxruj 'leave' derives from the form taxruj 'leave-pres.' originally xaraja 'left-past.' Then the imperative lām [li-] was prefixed to taxruju and thus changed it into li-taxruj (dropping the final -u, the nominative case marker of the present tense to become majzoom[6]) which means: you leave (imper.). At a later stage the imperative lām [li-] was dropped because of its frequent use and thus changed the verb form into taxruj (majzoom). Then, the initial ta was deleted from taxruj and changed into xruj. The deletion of the ta was motivated by:

[illegible] 69. I command you





"This proposal has formal, semantic, and internal support. It also has some typological support in that in many world languages the special form of the verb that appears in the lower sentence ('subjunctive' in Western European grammars, for example) is identical or closely related to the form of the imperative" (cf Stockwell 1977:179) The following example from Spanish (cited in Stockwell 1977:179) provides an evidence in support of this claim

70. (a) Mando　　que　　**salga**　　usted
　　command-I　　that　　leave SUBJUNC　　you

　　ahora　　mismo
　　now　　same

　　I command that you leave right now

cf (b) Dice　　que　　**sale**　　usted　　ahora　　mismo
　　says-he　　that　　leave　　you　　now　　same

　　He says that you are leaving right now

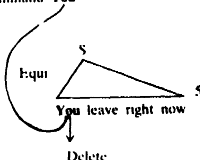
(c) **salga**　　usted　　ahora　　mismo
　　leave-Imper　　you　　now　　same

　　Leave right now

"In the above example, compare the forms salga and **sale**. Salga occurs in the subordinate clause after a verb meaning 'I command' and is exactly the same form that is used in the direct command. The other form, sale, is used in subordinate clauses where there is only a sense of reporting, not commanding (or the like), in the higher verb; and this is the indicative form of the verb that is used in ordinary declarative sentences" (Stockwell 1977:179).

This proposal which postulates an underlying subject you, provides a more plausible explanation for the disappearance of the imperative subject you compared to the first claim which postulates an Aux will as a possible form of the imperative verb.

As Stockwell (1977:177) put it, "this proposal has some virtues. Semantically, it precisely coincides with the fact that all imperatives contain a first person speaker, and a second person addressee (I You) It does not suggest identity with future assertions, but instead derives its future sense from the natural semantic implication that a command can be executed only at a point in time subsequent to the command itself Formally, the proposal provides an explanation for the disappearance of the imperative subject you, by making use of the general rule of Equi NP Deletion" which is not as popular, in present day research, as it used to be



"Having deleted the subject from the lower sentence by Equi, we have two options, both of which are formally parallel to processes elsewhere in the grammar We can apply the rules which turn a lower verb into infinitival form:

68 I command you-to-leave right now.
cf. I asked him to leave right now
I persuaded Mary to leave.

or we can delete the entire upper structure" , (ibid, p.179) and stay with the ordinary imperative form:

underlying request whenever the copying rule has applied. Thus, imperative tags would be the only case where tag-formation entailed an obligatory deletion in the original sentence, for there are indicative sentences with both occurrences of the auxiliary and subject, such as.

61. Mary will come, won't she? (in Stockwell et al 1973 663)

Also, "it is hard to show how tags such as those in (62) can be accounted for by copying; it is also to be noted that requests do not admit any tags as shown in (63)

62. *Do leave me, won't you?

63. *Will you please go there will you?" (ibid 663)

There are other forms which a copying rule cannot handle. A case in point is passives which may occur in requests containing the modals **can** and **could**:

64. Could the cars please be moved?

Here, no tagged imperatives exist for such requests

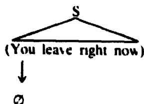
65 (a) *The cars please be moved, could they?

(b) The cars be moved, could they please? 4

"Hence, if tagged imperatives are derived by a copying rule from requests, an **ad hoc** condition must block the application of the rule to passive. For these reasons it seems that the copying rule proposal must be rejected for tagged imperatives" (Stockwell et al 1973:663).

Based on the previous arguments which question the validity of the claim postulating an underlying Aux **will** as a posible form of the imperative verb, I support the alternative proposal which posits that imperative sentences should derive from sentences of the form

66. I command you



Although the previous argument affirms the absence of an ordinary modal will and replaces it with a verbal affix, I think that IMP should not be taken as identical with SJC. To show that, let us consider the following examples in which the subject, you, has not been deleted

56. You go away

With the application of Aux-Attraction, the sentence looks something like

57. SJC you go away

The fact that SJC cannot move onto the verb because you is present requires Do-support to operate resulting in.

58. Do you go away

which is ungrammatical (after Stockwell et al. 1973 661-662).

Thus, to generate (59) (You sit down), I quite agree with Stockwell et al. (1973 662) in that the rule of Aux-Attraction which is to apply here is somewhat different from the general rule. Other than the possible constraints on the application of the Aux-Attraction rule, there is the fact that we no longer have a motivation for an initial IMP morpheme, since we have a special imperative form in the Aux, i.e., SJC. Hence, there is nothing parallel to WH or [+ Affect] to attract the Aux. It is possible that we are dealing with a different rule, and thus this IMP-SUBJ-AUX-INVERSION can follow affix switching. Because SJC acts as an affix, it will then be available for inversion with the subject only if there is a NEG or EMPH present to prevent it from moving onto the verb. Thus, to prevent(60) Do You go away it is necessary to make YOU-DELETION obligatory if do precedes it (ibid.662)

Lees (1964) introduces another argument against postulating an underlying will in imperatives by discussing the formation of tagged imperatives. According to him although generative grammar accounts for tags through a copying rule, this rule will account for peculiarities of imperative tags. "A copying rule that derives tagged imperatives from requests would require that a modal-deletion rule apply to the

element in AUX that distinguishes imperatives) which behaves in certain respects like affixes (in Affix-shift and Do-support)" (in Stockwell et al. 1973).

As I understand it, a sentence of the form

52. You will clean the car

is a predictive statement involving 'peremptory future' and not an imperative. The imperative-like property of such sentences is only a matter of semantic interpretation

According to Lees (1964) the underlying modal element is a zero morpheme which he calls IMP but I think that such a morpheme is identical with the subjunctive (SJC). This marker operates as a modal in rules like Aux-Attraction and preverbal particle placement (PPP) (ibid: 661) Stockwell et al (1973) argue that Lees' analysis which incorporates a zero modal acting also as an affix is based on the observation that the ordinary affirmative imperative of the verb **be** has the form

53 Be nice

and not

54. Are nice

In fact Lees (1964) argues that "morphologically the imperative in (53) (Be nice), differs from the ordinary finite verb form resulting from the attachment of the element TNS to the underlying verb stem He concludes that the imperative is a verbal affix parallel to TNS without affecting the verb to which it is attached Therefore, no **ad hoc** rule is needed for deleting a postulated Aux in imperatives, since the auxiliary is a phonologically unrealized morpheme, moved into the verb or triggering Do-support. If it were not treated as an affix, but as an ordinary modal, it would require a special deletion and never trigger Do-support As (55) shows, Do-support must apply (as if SJC were TNS), when EMPH or NEG has prevented it from moving onto the verb"(in Stockwell et al 1973:661)

55. (a) Do come here.

(b) Don't come here[1].

49. You will drive slowly { ?will you? / won't you? }

"'Won't you' disambiguates (48): it can now only be nonimperative 'Will you' seems unnatural; and even if it is possible, it hardly has the semantic force of an imperative tag. In other words, if we insist that 'will' is present in the underlying structure of every imperative sentence, and, furthermore, that tags are derived by a copying process, we are faced with a very peculiar constraint: if 'will' is overtly present in an imperative sentence (as in the peremptory reading of (48), no tag can be formed" (ibid.316)

One further argument (advanced by Bolinger (1967:337) can also be mentioned, with respect to such sentences as:

50 Do as I say

51 Do as I say, will you?

The natural reply to (50) in Bolinger's view is 'yes' and not 'I will', whereas in regards to (51), these two replies are more or less interchangeable This would suggest that any reply containing 'will' "responds to a structurally indepedent **will you?**, not to the imperative". This would support the hypothesis that imperative tags should be derived from a juxtaposed clause, rather from the imperative sentence itself (ibid.317)

In the light of the above we may conclude that the syntactic evidence for an underlying 'will' is rather thin and that it might be preferable, from a semantic point of view, to explain the 'will' (more generally, the modal verb) associated with imperative sentences as a constraint on the imperative tag question rule (cf. Jacobson 1978 317)

An alternative proposal, which I adopt in principle, is close to that of Lees (1964), "the appropriate base rule of the imperative verb introduces an element which is represented as SJC (subjunctive), which is equivalent to embedded imperatives, and disjunctive with both modal and tense. Therefore, there is no modal such as **will** in the deep structure of imperatives, but a separate form (i.e., subjunctive:

But this inadequate formal support for the future auxiliary 'will' made Stockwell (1977:178) argue that "the proposal that imperatives have an underlying will does not make the correct formal prediction. Besides, the semantics of the claim is highly suspect, while it is true that commands imply some sort of futurity, the meaning of the simple future assertions (i.e., determination/emphasis is very different from that of commands":

46. You will leave right now

(A prediction about the future the speaker claims that in some future time, this will be the state of affairs)

47 Leave right now

(A request/command that this should become the future state of affairs) (ibid 178)

Stockwell (1977) concludes that the previous argument weakens the claim that imperatives should be derived from corresponding assertions. As a result, I tend to disagree with the claim that designates an underlying modal will in the derivation of imperative sentences. The reasons for rejecting such a claim will be spelled out in the course of discussing the second proposal.

Another counter argument is advanced by Jacobson (1978.316) who says that the argument from tags in favor of the claim that will exists in the underlying structure of every imperative sentence - even if will was the only possible modal verb in the tag - can be taken as a counter argument. Katz and Postal (1964 75) claim that a sentence like:

48. You will drive slowly

is ambiguous: it is a declarative sentence (either 'peremptory' or 'ordinary'). This being the case, it has two different underlying structures: one contains Imp., the other does not. Granted that this is the case, we would expect that the imperative reading of (48) could be followed by an imperative tag. But now let us see what happens if a tag is appended to (48):

Since the verb of the imperative is not tensed, then sentence (39.a) is grammatical, whereas (39.b) is not. This can be explained if we assume that (39.a) derives form (40):

40. You will be nice. (cf You will are nice).

"The effect of the underlying modal is to prevent tense from being attached to **be** by **Affix Hopping**, assuring that **be** is tenseless"(Akmajian and Heny 1975:236) Some reserved formal support for the future auxiliary **will** of the imperative verb is cited by Stockwell (1977) as follows:

1 "The form of the imperative verb in English is identical to the form that occurs with **will** (the infinitive form without **to**)"(Stockwell 1977 177)

2 "Tag questions, which always contain a copy of the auxiliary verb and subject of the main clause, with the negation reserved, suggest an underlying **will**"(Stockwell 1977:177).

41 Jane **has** slept, **hasn't** she?
copy

42 (**you**) (?**will**?) leave right now, **won't you?**
copy
copy

And as Stockwell (1977) put it, one other auxiliary may be used to from the tag question in imperatives:

43. Leave right now, can't you?

In which case there is an ellipsis, and we can recover the deleted part "you can leave right now"as indicated below:

44 Leave right now, **you can leave right now**, can't you?

(Bearing im mind that the negative polarity of the main verb does not need to be changed by the tag). This implies that the tag formation rule will have to be formulated differently for imperatives.

45. Leave right now, {will / won't} you?

III. The Form of the Imperative Verb

As I indicated earlier, this section is the least agreed upon among syntacticians. Whereas some postulate an underluing modal for imperative verbs, others, including myself, propose that imperative sentences lack modals all together, and should, instead, be derived from sentences of the form:

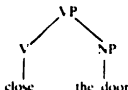
36. I command you (leave right now)

and that the modal is inserted transformationally. For Chomsky (1955), and Akmajian and Heny (1975) imperative sentences are derived from strings containing modals which never occur with past time specifications. Thus, for example, in the sentences

37. (a) Close the door
    (b) Comb your hair

38. (a) You will close the door
    (b) You will comb your hair

imperative sentences seem to consist of a verb phrase only.



Their underlying representation, however shows that they occur with subject and with auxiliary verbs. Evidence in support of the claim that will (or at least some modal) appears in imperative sentences is explained in that the verb in imperative sentences is tenseless (cf Akmajian and Heny 1975:235). This can be shown in cases where the imperative contains be as the main verb, and hence it must be tenseless:

39. (a) Be nice
    (b) *Are nice

If any thing, I think that the previous claim fails to capture the generalization that reflexivization in imperatives is the same phenomenon as reflexivization in nonimperatives. And this weakens the claim and constitutes an argument against it in favor of the second hypothesis presented by Soames and Perlmutter (1979:18) which posits that imperatives have subjects in the underlying structure but not in the surface structure

30) Kick yourself

Thus, the imperative sentence derives from the underlying structure

31 You kick you

and by making You the underlying subject of imperatives, we allow the rule of reflexivization to apply to imperatives as it applies in nonimperatives producing

32 You kick yourself

which, after applying the rule of imperative deletion, results in.

33 Kick yourself (ibid 22-23)

The Optionality of Imperative Deletion

So far, I have only dealt with imperative sentences that lack subjects in the surface structure However, there is a class of imperative sentences with a surface subject (Soames and Perlmutter 1979 22)

34 (a) You leave the room
   (b) Leave the room

35. (a) Don't you ever drive my car.
   (b) Don't ever drive my car.

In each pair the two sentences have the same underlying structure. But while imperative deletion has applied in the derivation of the (b) sentences it did not apply in the derivation of the (a) sentences. These sentences will only be accepted if one establishes that imperative deletion is an optional rule (ibid:23).

In the light of the above, Stockwell et al. (1973:643) argue that, from (21-23), "all superficially third person subjects of imperatives come from NP's which dominate a second person partitive. It also seems that second person anaphora in such cases is preferable when the partitive is present while third person pronouns are more readily used when there is no overt partitive However, the next example suggests that there are cases (especially those that could not incorporate an "of" partitive, but only one with "mong") which vary rather freely between second and third person anaphora when there is no second person partitive present."(pp 643-644), with the understanding that the pragmatics of the two forms (i e the second and third person) are distinct, e g .

25. The youngest of the two boys put { your / his } racket down and take a break

Do Imperatives Lack Subjects in Both Underlying and Surface Structures?

Soames and Perlmutter (1979 15) introduce two hypotheses;the first of which rules out the presence of subjects in both underlying and surface structures This suggests that the underlying structures of imperatives like

26 Do the dishes

27. Pay the bill.

are the same as their surface structures In other words, the hypothesis points that imperatives have underlying structures like

28 Kick you?

Obviously "this structure contains no antecedent triggering reflexivization Instead such a hypothesis would have to adopt an original rule of reflexivization which operates in coreferential NP's This new rule reads [2nd person reflexivization in imperatives] (obligatory) and is interpreted as second person pronouns become reflexive in the main clause of imperatives. This rule is required in order to derive: (30) Kick Yourself, and block (29) *(Kick you) (cf Soames and Perlmutter (1979:18)).

means those sentences have [+ 3rd person] subjects. In fact, apart from a few special cases like:

19 (a) Somebody mind your own business.
(b) Somebody mind his own business.

where there seems to be a third person subject in an imperative, "the restriction to second person subjects appears to be correct. It is beyond question that the subject of an imperative is, in some sense, being addressed by the speaker, even in cases where the subject NP appears to be third person. The impossibility of using in these subjects any third person NP which intrinsically implies that the referent is not being addressed makes this quite clear" (Stockwell et al. 1973:642). The following, whether taken as vocatives or imperatives, are nonsentences

20 (a) *Your son come here
(b) *My ambassador to you come back
(c) *Me go away[1]

To wrap up this argument advanced by Stockwell et al. (1976.643) let us consider the range of apparently third person subjects occurring in imperatives. There are some examples which include or could include an underlying second person partitive, either with **of** or with **among**" (p.643).

21. The strongest of the athletes (among you) lift this weight

22 (a) Everyone of you wash { ?his / your / shirt. } shirt.
(b) Everyone wash his ? your

23. (a) None of you say a word.
(b) *None say a word.
(c) No-one say a word.

24. (a) Somebody *of / ? among you answer the telephone.
(b) Someone answer the telephone.

In view of the above I subscribe to the thesis adopted by Stockwell et al. (1973:642) that all sentences with comma intonation have an underlying subject, you, which is deleted. This opinion coincides with the derivation of vocatives which suggests that sentence (16) is a likely source for sentence (15).

15. Mary, do the dishes
16. Mary, you do the dishes

"In this way, second person anaphoric reference to vocatives including those where the vocative NP is intermediate is explained in the same way as the second person reflexives and tags explained above" (ibid 642)

17 You girls stand up girls

If we follow Stockwell et al (1973 648) and hypothesize that all sentences could have a vocative then we can argue that the second person pronoun results from pronominalization which contained a vocative and any NP in the sentence which happened to be referentially identical with the vocative If that is the case then "imperatives should be constrained so that the subject of the imperative contained a copy of the vocative NP" (p 648)

On the other hand, it is likely that the sentence to which a vocative is attached always contains a second person pronominal NP marked in some way as co referential with the vocative" (ibid.648) Then (18 a) is the deep structure and not (18 b)

18 (a) Mark, you are great
[+ Voc]
(b) Mark, Mark is great
[+ Voc]

This provides a somewhat more appropriate input to imperative transformations if they demand, as suggested, a second person subject (cf. Stockwell et al 1973 648)

But what actually needs explanation is the fact that certain noun phrases, or the subjects of some imperative sentences which may not qualify for true imperatives can select third person anaphora This

12. (a). **Behave yourself = You behave yourself.**

copy

cf. **He behaves himself.**

copy

(b) *You behave myself.

(2) Another piece of evidence is the form of tag questions because these questions should contain pronoun copies of the subject of the main verb to which the tag refers (idid):

13 (a) Behave yourself, won't you?

= You behave yourself, won't you?

copy

(b) He behaves himself, don't I?

(c) They behave themselves, doesn't he?

(from Stockwell 1977 176)

The same claim is made by Chomsky (1955), Kiparsky (1963), Lees (1964) Katz and Postal (1964), Klima (1964) They all agree that imperatives have **you** as the underlying subject (in Stockwell, Schachter, and Partee 1973) Here the tag rule copies the subject and first auxiliary into the tag

Thorne (1966) points out however, that in some kinds of imperatives, which are not necessarily true imperatives, the underlying subject **you** is not quite obvious, e g.,

14 (a) Nobody leave

(b) Somebody wash the car

(c) Mary, clean the room

(d) Stand up, girls.

Consequently, he designates nouns as subjects of imperatives, provided that the feature [+ vocative] appears in the N-node. "This feature is always realized by **you** either as a determiner on the noun, as in (You boys come here), or by itself" (in Stockwell et al. 1973,640).

Of the two questions I will discuss: namely the underlying subject and the form of the imperative verb, the second is the more controversial. My approach is going to be descriptive and argumentative. When the situation warrants (i.e., to support a certain claim), I will provide evidence from other languages whose imperative forms are either identical or rather similar to those of English. The aim is to support my arguments by searching for pieces of evidence which are likely to run across some world languages (universal-like properties). Reference to semantic notions will also be utilized to match whatever formal support is provided.

I. The Underlying Subject

Stockwell (1977) reports that some English sentences, uncharacteristically, lack an NP to fill the subject slot of the verb, e.g.

7. Clean the room
8. Go to the garden and play with your sister
9. Behave yourself

These statements are known to have an understood subject **you**, and their meaning is identical to those with an overt semantic subject **you**:

10. You clean the car
11. You behave yourself

Such semantic evidence in Stockwell's opinion is made explicit if we realize that only the pronoun **you** can refer back to the subject of the imperative sentence, as in example (8) above, where **your sister** can refer only to the **you** that is understood to be the subject of '**go to the garden and play with...**'

This semantic evidence, as Stockwell (1977.176) and Akmajian and Heny (1975) put it, has some formal support: (1) The form of the reflexive pronoun shows that a subject **you** must exist to explain why the reflexive is **yourself** rather than some other form (it has to agree with the subject in person and number).

A. Vocatives

2. George, stop that nonsense.
3. Boys, come here, please.

B Peremptory declaratives

4. (a) You will mow the lawn.
   (b) You certainly won't hurt him.

C Requests

5 {can / could / can't / couldn't / will / would / wouldn't} you fix the car, please.

D Tagged imperatives

6 Fix the car. {will you / can you / would you / could you / won't you / can't you} (please).

E Indirect commands

— I told him to clean the room
— We told her to do the dishes

Statement of purpose

This paper considers two major questions pertaining to the English imperative construction (i.e., true imperative). The first question relates to the underlying subject of imperatives, and the second concerns the form of the imperative verb. My line of argument will follow the performative analysis (PA) model of interpreting speech acts (Ross 1970, Lakoff 1972, Sadock 1974).

On the Notion of Subject and Verb in English Imperative Sentences: Review and Discussion

Saleh M. Suleiman

Yarmouk University

Introduction

Strang (1978:175) claims that "the only true imperative in English is the base of the verb used in address to one or more persons, ordering or instructing them to carry out the (action) of the verb. It may stand alone, or be accompanied by the normal adjuncts of a verb".

1. (Go!), (Leave me alone!), (Behave yourself!)

Other kinds of hortatory verbal forms, constructed with operators are usually considered imperatives, too. Such is the case with do (emphatic) + base form, which is addressed to a second person, and with let + a non-subject from of the personal pronoun + base which is constructed with other persons, e g. 'Let us go now!', 'Let me help you!', 'Let them come to the party!' (ibid). In this paper, however, I will limit myself to the discussion of true imperatives like, 'Go home!'.

According to Stockwell et al. (1973) there are some forms which have been regarded by various grammarians as imperatives, but transformational generative grammarians say that despite the common features they share with imperatives they must all be separated from them:

---

* Currently an Assistant Professor of Linguistics at Umm Al-Qura University Taif Branch

On the Notion of subject and Verb in English Imperative Sentences: Review and Discussion

Abstract

This paper answers two questions pertaining to the structure of imperative sentences in English: the underlying subject, and the form of the verb. Regarding the first point, the paper discusses the overt vs. covert representations of the subject as well as its absence altogether, and then argues for accepting the hypothesis which establishes an argument in favor of [+ subject you] in imperative sentences whether overt or covert.

As far as the second question is concerned, the paper presents a counter argument to the claim that all imperative sentences are understood to contain a future auxiliary will which is deleted along with the subject you in the course of derivation. This is despite the fact that there is some formal support for this claim based on tag questions and that the form of the imperative verb is identical to the form that occurs with will (the infinitive form without to). An alternative proposal is that imperative sentences should be derived from sentences of the form

I command you you leave right now

And by deleting the subject from the lower sentence by Equi-Np-Deletion, we can apply rules which turn a lower verb into infinitival form, or delete the entire structure to stay with the ordinary imperative form. This proposal has good formal, semantic, and typological support.

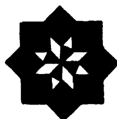
ON THE NOTION OF SUBJECT AND VERB IN ENGLISH IMPERATIVE SENTENCES: REVIEW AND DISCUSSION

SALEH M SULEIMAN *

* حصل على الدكتوراه في اللغويات عام ١٩٨١ م من جامعة ولاية نيويورك في بافالو / الولايات المتحدة الأمريكية ـ استاذ مساعد بقسم اللغات الأجنبية في كلية التربية بالطائف .

مطابع جامعة أم القرى

Umm AL - Qura University Journal





Second Year Volume 3